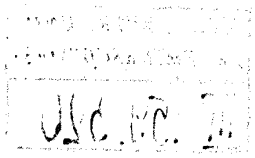
231

Elisabeta Voiculescu
coordonator

PEDAGOGIE ŞI ELEMENTE DE PSIHOLOGIE ŞCOLARĂ



© 2007 *Aeternitas*
Toate drepturile rezervate autorilor

* * *

*Editura **Aeternitas** este acreditată*
*de **Consiliul Național al Cercetării Științifice din Învățământul Superior***

* * *

Toate drepturile rezervate.
Nici o parte din această lucrare nu poate fi reprodusă sub nici o formă,
prin nici un mijloc mecanic sau electronic, sau stocată într-o
bază de date fără acordul prealabil, în scris, al autorilor.

* * *

All rights reserved.
No parts of this publication may be reproduced or distributed
in any form or by any means, or stored in data base or retrieval system, without
the prior written permission of the autors.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

Pedagogie și elemente de psihologie școlară / coord.: Elisabeta Voiculescu. – Alba Iulia: Aeternitas, 2007.
Bibliogr.

ISBN 978-973-7942-85-2

I. Voiculescu, Elisabeta (coord.)

371.3
159.922.7

Tiparul executat la:
TIPOGRAFIA UNIVERSITĂȚII „1 DECEMBRIE 1918" ALBA IULIA
Alba Iulia, str. Nicolae Iorga nr. 11-13;
Tel.: 0258-811512; Fac: 0258-812630

UNIVERSITATEA „1 DECEMBRIE 1918" ALBA IULIA
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic

Elisabeta Voiculescu
Coordonator

535 Sh2

PEDAGOGIE
şi elemente de
PSIHOLOGIE ŞCOLARĂ

Autori:

Florea Voiculescu
Ioana Todor
Aldea Delia
Ramona Petrovan
Lucia Buda
Liana Tăuşan

ALE

452190
B.C.U. IASI

Editura AETERNITAS
Alba Iulia – 2007

30. SEP. 2009

CUPRINS

Capitolul 1: EDUCAȚIA ȘI PEDAGOGIA ÎN SOCIETATEA CUNOAȘTERII. Fundamentări epistemologice și demersuri pragmatice 13

1. PEDAGOGIA – ȘTIINȚA INTEGRATIVĂ A EDUCAȚIEI 13
1.1. Condițiile și structura pedagogiei ca știință 14
1.2. Teoria pedagogică 15
1.2.1. Faptele empirice 16
1.2.2. Conceptele pedagogice 17
1.2.3. Limbajul pedagogic 18
1.2.4. Enunțurile-lege și legitatea în pedagogie 19
1.3. Metodologia pedagogică 22
1.3.1. Termenul de metodă 22
1.3.2. Termenul de metodologie 23
1.3.3. Termenul de metodică 25
1.4. Tehnologia pedagogică 25
1.5. Deontologia pedagogică 27
1.6. Pedagogia și științele educației 30
1.6.1. Termenul de pedagogie și implicațiile sale epistemologice 30
1.6.2. Despre sintagma "științele educației" 31
1.7. Pedagogia - știința integrativă a educației 33

2. EDUCAȚIA – REALITATE ȘI CONCEPT 35
2.1. Educația ca "domeniu real" și "obiect epistemic" 36
2.2. Dimensiunile existențiale ale educației 39
2.2.1.Dimensiunea teleologică 39
2.2.2. Dimensiunea axiologică 40
2.2.3. Dimensiunea socială (sociologică) 40
2.2.4. Dimensiunea psiho-individuală (psihologică) 40
2.2.5. Dimensiunea economică 41
2.2.6. Dimensiunea pedagogică 42
2.3. Structura educației ca domeniu real. Analiză și conceptualizare 43
2.3.1. Fenomenul educațional 43
2.3.2. Procesele educaționale 45
2.3.3. Structurile educaționale 49
2.3.4. Organizațiile și instituțiile de educație 52
2.3.5. Sistemele de educație 55

3. PERSPECTIVE DE ABORDARE A EDUCAȚIEI 59
3.1. Educația ca acțiune socială 59
3.1.1. Agentul acțiunii educaționale 60
3.1.2. Obiectul acțiunii educaționale 61
3.1.3. Situația acțională 61
3.1.4. Realizarea acțiunii 62
3.1.5. Evaluarea acțiunii educaționale 62
3.1.6. Determinarea acțiunii educaționale 63
3.2. Educația ca interacțiune specific umană 64
3.2.1. Educația ca interacțiune între societate și individ 65
3.2.2. Educația ca interacțiune între generații 66
3.2.3. Educația ca interacțiune de statut și rol 66
3.3. Abordarea funcțională și funcțiile educației 67
3.3.1. Funcțiile în raport cu societatea 68
3.3.2. Funcțiile în raport cu individul 69
3.4. Abordarea educației pe axa formal – informal 70
3.4.1. Educația formală 70
3.4.2. Educația nonformală 71
3.4.3. Educația informală 73

4. EDUCAȚIA PERMANENTĂ – REALITATE ȘI PARADIGMĂ 74
4.1. Educația adulților 75
4.1.1. Originile și evoluția educației adulților 75
4.1.2. Factorii expansiunii educației adulților 77
4.2. Educația permanentă ca educație continuă 80
4.2.1. Despre cuplul educație inițială – educație continuă 81
4.2.2. Formarea inițială și formarea continuă: o schimbare de paradigmă 81
4.3. Educația recurentă 83
4.4. Educația de bază și stratificarea educației 86
4.4.1. Stratificarea educației – o evoluție contradictorie 86
4.4.2. Educația de bază – între omogenizare și diferențiere 87
4.4.3. Principiul deschiderii: de la educația de bază la stratificarea educației 89
4.5. Educația permanentă și "criza paradoxală" a expansiunii educaționale 90
4.5.1. Între democratizarea accesului și declasarea studiilor 90
4.5.2. Permanentizarea nevoii de educație permanentă 92
4.6. Educația permanentă – o paradigmă pedagogică integrativă 94
4.6.1. De la educația permanentă la reconstrucția întregii educații 95
4.6.2. Integrarea verticală 96
4.6.3. Integrarea orizontală 97

BIBLIOGRAFIE 100

Capitolul 2: FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI. Idealul, scopurile și obiectivele educaționale 102

1. CONCEPTUL ȘI CATEGORIILE DE FINALITĂȚI ALE EDUCAȚIEI 102
1.1. Finalitățile educației - un concept pedagogic integrator 103
1.2. Idealul educațional 106
1.2.1. Idealul antichității 107
1.2.2. Evul Mediu European 108
1.2.3. Renașterea 108
1.2.4. Epoca modernă 108
1.2.5. Epoca contemporană 109
1.3. Scopurile educației 111
1.4. Obiectivele educaționale 113

2. TAXONOMIA OBIECTIVELOR EDUCAȚIONALE 114
2.1. Taxonomii organizate pe niveluri de generalitate 114
2.2. Taxonomii organizate pe domenii 117
2.2.1. Domeniul cognitiv 117
2.2.2. Domeniul afectiv/atitudinal 121
2.2.3. Domeniul psihomotor 122
2.2.4. Taxonomii integrale 122

3. OPERAȚIONALIZAREA OBIECTIVELOR EDUCAȚIONALE 125
3.1. Semnificația și necesitatea operaționalizării 125
3.2. Noțiunea de obiectiv operațional 126
3.2.1. Obiectivele operaționale ca obiective comportamentale 127
3.2.2. Obiectivele operaționale ca obiective concrete 128
3.2.3. Spre o sinteză conceptuală 128
3.3. Proceduri de operaționalizare 129
3.3.1. Operaționalizarea prin specificare verbală 130
3.3.2. Operaționalizarea prin descrierea completă a performanței finale 132
3.4. Definirea obiectivelor prin analiza de competențe 135

BIBLIOGRAFIE 138

Capitolul 3: CONȚINUTURILE EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI 141

1. CONȚINUTURILE: CONCEPT, STRUCTURĂ, TIPOLOGIE 141
1.1. Conținuturile educației și conținuturile învățământului 141
1.2. Conținutul învățământului, între tradițional și modern 143

1.2.1. Conceptul tradiţional de conţinut al învăţământului ... 143
1.2.2. Conceptul actual de conţinut al învăţământului ... 145

2. CUNOŞTINŢELE – O SINTEZĂ EXPLICATIVĂ ŞI APLICATIVĂ A CONŢINUTURILOR ÎNVĂŢĂMÂNTULUI ... 146
2.1. Mutaţii în sfera conceptului de "cunoştinţe" ... 146
2.2. Spre o tipologie cognitivă a cunoştinţelor ... 148
2.2.1. Cunoştinţele declarative ... 148
2.2.2. Cunoştinţele procedurale ... 149
2.2.3. Cunoştinţele condiţionale sau strategice ... 150
2.3. Integrarea cunoştinţelor în arhitectura sistemului cognitiv ... 151
2.3.1. Modelul ACT ... 151
2.3.2. Modelul SOAR ... 153
2.3.3. Modelul Miclea ... 154
2.4. Cunoştinţe generale şi cunoştinţe specifice ... 156
2.5. Metacunoştinţele ... 157

3. ELABORAREA CONŢINUTURILOR ... 160
3.1. Criterii de selecţie şi organizare a conţinuturilor ... 161
3.1.1. Filosofia, cultura, ştiinţele ... 161
3.1.2. Psihopedagogia predării şi învăţării ... 163
3.1.3. Nevoia de educaţie ... 164
3.2. Problema integrării conţinuturilor ... 164
3.2.1. Integrarea intradisciplinară şi problema disciplinelor de învăţământ ... 166
3.2.2. Integrarea pe orizontală şi interdisciplinaritatea ... 167
3.2.3. Integrarea tematică – pluridisciplinaritatea ... 168
3.2.4. Abordarea transdisciplinară ... 169

BIBLIOGRAFIE ... 170

Capitolul 4: CURRICULUM-UL, UN CONCEPT PEDAGOGIC INTEGRATOR ... 173

1. CONCEPTUL DE CURRICULUM. EVOLUŢIE ŞI SENS ... 173
1.1. Originile ... 174
1.2. Constituirea teoriei curriculum-ului ... 175
1.3. Curriculum-ul şi cercetarea din ştiinţele educaţiei ... 177
1.4. Curriculum-ul sub semnul reconsiderărilor contemporane ... 178
1.5. Conceptul actual de curriculum ... 181
1.5.1. Curriculum în sens larg ... 181
1.5.2. Curriculum-ul în sens restrâns ... 183

2. STRUCTURI ŞI TIPOLOGII CURRICULARE ... 183
2.1. Core curriculum-ul şi variantele sale ... 184
2.1.1. Curriculum-ul de bază ... 185
2.1.2. Curriculum-ul central ... 186
2.1.3. Curriculum-ul obligatoriu ... 187
2.1.4. Curriculum-ul comun ... 188
2.2. Curriculum-ul diferenţiat şi variantele sale ... 189
2.2.1. Curriculum-ul diferenţiat ca metodologie ... 189
2.2.2. Curriculum-ul diferenţiat ca nivel ... 190
2.2.3. Curriculum-ul diferenţiat prin aprofundare ... 190
2.2.4. Curriculum-ul diferenţiat prin extensiune ... 191
2.3. Curriculum-ul nucleu şi curriculum-ul la decizia şcolii ... 192
2.4 Alte delimitări semnificative în tipologia curriculară ... 195
2.4.1. Curriculum formal, nonformal şi informal ... 195
2.4.2. Curriculum predat şi curriculum învăţat ... 198
2.4.3. Curricula "extreme" şi curricula "intermediare" ... 200
2.4.4. Curriculum-ul personalizat ... 203
2.4.5. Un tip special: curriculum-ul "ascuns" ... 204

BIBLIOGRAFIE ... 207

Capitolul 5: TEORIA ŞI METODOLOGIA INSTRUIRII 210

1. TEORIA ŞI PRACTICA INSTRUIRII ŞCOLARE 210
1.1. Instruirea şi învăţarea – delimitări conceptuale 210
1.2. Teorii ale învăţării şi modele ale instruirii 213
1.2.1. Modele de origine behavioristă şi neobehavioristă 213
1.2.2. Abordarea cognitivă şi constructivismul 216
1.2.3. Alte modele de instruire 219
1.3. Strategiile de instruire 220
1.3.1. Conceptul de strategie de instruire. Perspective de abordare 220
1.3.2. Condiţiile de eficienţă a strategiilor de instruire 222
1.3.3. Tipologia strategiilor de instruire 224
1.3.4. Elaborarea unei strategii de instruire 226
1.3.5.. Forme de organizare a instruirii 230
1.3.6. Interacţiuni şi relaţii instrucţionale 232
1.4. Proiectarea instruirii 234
1.4.1. Conceptul de proiectare a instruirii 234
1.4.2. Forme şi niveluri ale proiectării instruirii 235
1.4.3. Etapele proiectării instruirii 236
1.4.4. Proiectarea pe unităţi de învăţare 238
1.4.5. Proiectarea lecţiei 241

2. PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT 243
2.1. O dublă perspectivă: structurală şi procesuală 244
2.2. Modele ale procesului de învăţământ 245
2.2.1. Modelul sistemic 245
2.2.2. Modelul interactiv 248
2.2.3. Modelul comunicaţional 250
2.3. Caracterul formativ-educativ al procesului de învăţământ 252
2.4. Didactica – teorie a procesului de învăţământ 252

3. METODOLOGIA DIDACTICĂ: CONCEPTE, FUNCŢII, SISTEM 253
3.1. Funcţiile metodei în procesul de învăţământ 254
3.1.1. Funcţia cognitivă 254
3.1.2. Funcţia formativ-educativă 254
3.1.3. Funcţia normativă 255
3.1.4. Funcţia instrumentală 256
3.2. Sistemul metodelor didactice 256

4. METODE BAZATE PE COMUNICAREA VERBALĂ ORALĂ 259
4.1. Metode bazate pe expunere 260
4.1.1. Forme şi modalităţi ale expunerii 261
4.1.2. Forme combinate de expunere 264
4.2. Metode bazate pe conversaţie 265
4.2.1. Tipurile de întrebări folosite în conversaţie 265
4.2.2. Condiţiile formulării întrebărilor 268
4.2.3. Condiţiile solicitării şi acceptării răspunsurilor 269
4.2.4. Formele conversaţiei 269
4.3. Metode bazate pe dezbaterea de grup 271
4.3.1. Condiţii şi cerinţe generale privind dezbaterea de grup 271
4.3.2. Tehnici speciale ale dezbaterii de grup 273

5. METODE BAZATE PE COMUNICAREA SCRISĂ 276
5.1. Metode bazate pe lectură 277
5.1.1. Condiţii şi cerinţe generale privind lectura 277
5.1.2. Formele lecturii 278
5.1.3. Educaţia prin şi pentru lectură 280
5.2. Activitatea cu manualul şi cartea 280
5.2.1. Manualul în contextul procesului de învăţământ 280
5.2.2. Cartea şcolară şi lectura suplimentară 282

5.3. Metode bazate pe elaborarea textului scris ... 283
5.3.1. Metoda referatelor ... 283
5.3.2. Metoda compunerii ... 285
5.3.3. Eseul ... 288
5.3.4. Alte metode bazate pe elaborarea textului scris ... 288

6. METODE BAZATE PE CERCETAREA REALITĂȚII ... 289
6.1. Metode de cercetare nemijlocită (directă) ... 290
6.1.1. Metoda observației ... 290
6.1.2. Metoda experimentală ... 292
6.2. Metode de cercetare mijlocită (indirectă) ... 294
6.2.1. Metoda demonstrației intuitive ... 295
6.2.2. Metoda modelării ... 298

7. METODE BAZATE PE ACȚIUNEA PRACTICĂ ... 299
7.1. Metoda exercițiului și a exersării ... 300
7.1.1. Tipuri de exerciții ... 300
7.1.2. Cerințe și condiții de folosire a exercițiilor ... 301
7.2. Metoda studiului de caz ... 301
7.2.1. Cerințe de selecție a cazurilor ... 302
7.2.2. Etapele studiului de caz ... 302
7.2.3. Variante ale studiului de caz ... 303
7.3. Metoda jocurilor ... 304
7.3.1. Cerințe pedagogice ale folosirii jocurilor ... 304
7.3.2. Clasificarea tipurilor de jocuri ... 304
7.3.3. Jocul didactic și tipurile sale ... 305
7.3.4. Jocul de simulare și tipurile sale ... 306
7.3.5. Jocul de rol și metoda dramatizării ... 307
7.4. Învățarea pe simulatoare ... 308

8. INSTRUIREA ASISTATĂ DE CALCULATOR ... 309
8.1. De la instruirea programată la instruirea asistată de calculator ... 309
8.1.1. Principiile instruirii programate ... 310
8.1.2. Algoritmul și tipurile instruirii programate ... 310
8.2. Ipostaze ale utilizării calculatorului în cadrul instruirii asistate ... 311
8.2.1. Calculatorul ca auxiliar al profesorului ... 311
8.2.2. Calculatorul ca tutor (meditator) al elevului ... 312
8.2.3. Calculatorul ca unealtă de lucru a elevului ... 313
8.2.4. Calculatorul ca mijloc de informare a profesorului și elevului ... 313
8.2.5. Calculatorul ca mijloc de învățare la distanță ... 313
8.3. Soft-urile educaționale ... 314
8.4. Avantajele și dezavantajele instruirii asistate de calculator ... 315

BIBLIOGRAFIE ... 317

Capitolul 6: TEORIA ȘI METODOLOGIA EVALUĂRII ȘCOLARE ... 320

1. CONCEPTUL DE EVALUARE ȘCOLARĂ ... 320
1.1. Semnificații generale și specifice ale evaluării ... 320
1.1.1. Evaluare și apreciere ... 320
1.1.2. Evaluare și măsurare ... 321
1.1.3. Evaluare și verificare ... 322
1.1.4. Evaluare și eficiență ... 323
1.1.5. Evaluare și valorizare ... 324
1.2. Abordarea sistemică a evaluării ... 324
1.2.1. Nivelurile evaluării ... 325
1.2.2. Finalitățile și funcțiile evaluării ... 325
1.2.3. Tipurile de evaluare ... 327

2. PROBLEMATICA PEDAGOGICĂ A EVALUĂRII. EVOLUȚIE ȘI SENS ... 329
2.1. Evaluarea și obiectivele educaționale ... 330

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

2.2. Evaluare şi docimologie 332
2.3. Evaluarea şi analiza de sistem a învăţământului 334
2.4. Noi abordări conceptuale şi aplicative ale evaluării 338

3. METODOLOGIA PEDAGOGICĂ A EVALUĂRII 340
3.1. Metode de evaluare bazate pe verificarea orală 340
3.1.1. Conversaţia de evaluare 341
3.1.2. Expunerea liberă a elevului 342
3.2. Metode de evaluare bazate pe verificarea scrisă 343
3.2.1. Lucrările scrise de verificare curentă 343
3.2.2. Lucrările scrise de sinteză 344
3.2.3. Evaluarea prin tehnica testelor 344
3.3. Evaluarea prin metodele cercetării pedagogice 346
3.3.1. Observaţia de evaluare 346
3.3.2. Chestionarul de evaluare 347
3.3.3. Analiza produselor activităţii elevilor 347

4. TEORIA ŞI PRACTICA NOTĂRII ŞCOLARE 348
4.1. Notarea şcolară ca act de măsurare 348
4.2. Structura actului de notare 349
4.3. Condiţiile de corectitudine a notării 351
4.3.1. Validitatea notării 351
4.3.2. Fidelitatea notării 353
4.3.3. Sensibilitatea notării 354
4.4. Evaluarea şi notarea prin tehnica standardelor de performanţă 357
4.4.1. Ce sunt standardele de performanţă ? 358
4.4.2. Standardele de performanţă ca indicatori de reuşită şcolară 358
4.4.3. Standardele de performanţă şi obiectivele operaţionale 360

5. OBIECTIV ŞI SUBIECTIV ÎN ACTUL EVALUĂRII ŞI AL NOTĂRII ŞCOLARE 361
5.1. Problema obiectivităţii în evaluare 361
5.1.1. Standardizare şi obiectivitate – o relaţie încă incertă 362
5.1.2. Atributul de „obiectiv" – noi abordări conceptuale 363
5.1.3. Factorii obiectivi ca factori exteriori controlului subiectiv 365
5.2. Factorii subiectivi şi acţiunea lor în actul evaluării 367
5.2.1. Valori şi limite ale intervenţiei subiective în evaluare 367
5.2.2. Subiectivitate şi subiectivism sau între relevanţă şi eroare 368
5.2.3. Ipostaze ale influenţei factorilor subiectivi în evaluare 371
5.3. Erorile de evaluare şi notare: cunoaştere şi control 372
5.3.1. Efectul halo şi stereotipiile 373
5.3.2. Efectul de contrast şi eroarea proximităţii 378
5.3.3. Ecuaţia personală şi efectul de similaritate 380
5.3.4. Eroarea tendinţei centrale şi a restrângerii de rang 383
5.4. Evaluarea şi deontolgia profesiunii didactice 385

BIBLIOGRAFIE 387

Capitolul 7: ELEMENTE DE PSIHOLOGIE GENERALĂ ŞI ŞCOLARĂ 389

2. PERSONALITATEA. CONCEPT ŞI STRUCTURĂ 389
2.1. Conceptul psihologic de personalitate 389
2.1.1. Personalitatea între idiografic şi nomotetic 390
2.1.2. Modalităţi de abordare a personalităţii 391
2.2. Temperamentul – latura dinamico/energetică a personalităţii 394
2.2.1. Definiţie şi caracterizare generală 394
2.2.2. Tipologii temperamentale 395
2.3. Aptitudinile – latura operaţional/instrumentală a personalităţii 399
2.3.1. Definiţie şi caracterizare generală 399
2.3.2. Clasificarea aptitudinilor 400
2.3.3. Ereditar şi dobândit în formarea aptitudinilor 400

2.4. Inteligența – aptitudine generală 401
2.4.1. Definiție și caracterizare generală 401
2.4.2. Teoria inteligențelor multiple 402
2.4.3. Teoria triarhică a inteligenței 403
2.5. Caracterul – latura atitudinal/valkorică a personalității 405
2.5.1. Definiție și caracterizare generală 405
2.5.2. Atitudinile – structuri fundamentale ale caracterului 406
2.5.3. Trăsăturile de caracter 407
2.5.4. Trăsăturile de caracter și sistemul atitudinilor 408
2.5.5. Modele ale structurii caracteriale 408

3. DEZVOLTAREA PSIHICĂ 410
3.1. Conceptul de dezvoltare psihică 410
3.2. Stadiile dezvoltării psihice 410
3.2.1. Stadialitatea propusă de S. Freud și E.H. Erickson 411
3.2.2. Stadialitatea morală propusă de L. Kohlberg 411
3.2.3. Stadialitatea cognitivă propusă de J. Piaget 412
3.3. Stadialitatea cognitivă și starea de pregătire cognitivă 414
3.4. Vârstele școlare 416

4. ÎNVĂȚAREA: ASPECTE PSIHOLOGICE ȘI PEDAGOGICE 420
4.1. Conceptul psihologic de învățare 420
4.2. Teorii și tipuri ale învățării 420
4.2.1. Învățarea prin condiționare clasică 420
4.2.2. Învățarea prin condiționare operantă 421
4.2.3. Teoria psihogenetică a lui J.Piaget 423
4.2.4. Teoria formării pe etape a acțiunilor mintale a lui Galperin 424
4.2.5. Teoria cognitivă a lui Brunner 424
4.2.6. Teoria învățării sociale 425
4.2.7. Ierarhia tipurilor de învățare a lui Gagne 426
4.3. Forme ale învățării școlare 426
4.4. Condițiile învățării 427
4.4.1. Condițiile interne 428
4.4.2. Condițiile externe 429

5. MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE 430
5.1. Noțiunea de motivație 430
5.2. Gama motivelor umane 432
5.2.1. Trebuințele – structuri motivaționale bazale 432
5.2.2. Alte modalități ale motivației 434
5.3. Funcțiile și dinamica motivației 435
5.4. Formele motivației 436
5.4.1. Motivația extrinsecă și motivația intrinsecă 436
5.4.2. Motivația cognitivă și motivația afectivă 437
5.4.3. Motivația pozitivă și motivația negativă 438
5.5. Configurația motivațională ca structură de personalitate 439
5.6. Caracterul plurimotivat al învățării școlare 441
5.7. Motivație și performanță. Optimum-ul motivațional 441
5.8. Aspecte specifice ale motivației învățării școlare 443

6. COMUNICAREA EDUCAȚIONALĂ 445
6.1. Structura și procesualitatea comunicării 445
6.2. Formele comunicării 449
6.2.1. Comunicarea verbală și comunicarea nonverbală 449
6.2.2. Comunicarea directă și comunicarea mediată 450
6.2.3. Comunicarea directivă și comunicarea nondirectivă 450
6.3. Comunicarea de grup 451
6.3.1. Particularitățile comunicării de grup 451
6.3.2. Valența comunicațională a grupului 452
6.3.3. Bilanțul informațional în grup 454

6.4. Factorii şi condiţiile comunicării eficiente 456
6.4.1. Elaborarea mesajului 457
6.4.2. Codificarea şi emiterea 457
6.4.3. Recepţia, decodificarea şi receptarea 458

BIBLIOGRAFIE 463

Capitolul 8: ELEMENTE DE METODOLOGIE A CERCETĂRII PSIHOPEDAGOGICE 467

1. COORDONATE TEORETICO-METODOLOGICE ALE CERCETĂRII PSIHOPEDAGOGICE 467
1.1. Sistemul metodelor de cercetare psihopedagogică 467
1.2. Tipuri fundamentale de cercetare 469
1.2.1. Cercetare fundamentală şi cercetare aplicativă 469
1.2.2. Cercetare transversală şi cercetare longitudinală 470
1.2.3. Cercetare constatativă şi cercetare experimentală 471
1.2.4. Cercetare cantitativă şi cercetare calitativă 472

2. METODA OBSERVAŢIEI 472
2.1. Obiectul observaţiei sau *ce se observă ?* 473
2.1.1. Simptomatică stabilă 473
2.1.2. Simptomatica labilă 474
2.2. Tipurile observaţiei 475
2.2.1. Observaţia structurată 476
2.2.2. Observaţia participativă 480

3. METODA EXPERIMENTULUI 481
3.1. Variabilele 482
3.1.1. Variabilele independente şi variabilele dependente 482
3.1.2. Variabilele exterioare 484
3.2. Grupurile de experimentare 484
3.2.1. Grupurile experimentale 485
3.2.2. Grupurile de control 485
3.3. Etapele experimentului 485
3.4. Schemele experimentale şi raţionamentul experimental 486
3.5. Tipurile de experimente 488

4. TESTUL PSIHOLOGIC 489
4.1. Definiţii ale testului psihologic 489
4.2. Caracteristicile testului psihologic 490
4.3. Tipologia testelor psihologice 491
4.4. Structura unui test psihologic 493

5. METODA SOCIOMETRICĂ 494
5.1. Indicatorii sociometrici 494
5.1.1. Indicatori privind individul în grup 494
5.1.2. Indicatori privind grupul ca formaţiune socială 495
5.2. Criteriile de studiere a interacţiunilor de grup 496
5.2.1. Criterii privind domeniul de activitate 496
5.2.2. Criterii derivate din motivaţia interacţiunii de grup 497
5.2.3. Criteriile de autoritate 497
5.3. Chestionarul (testul) sociometric 498
5.4. Matricea sociometrică 499
5.5. Sociograma 500
5.6. Măsurarea indicatorilor sociometrici 502

BIBLIOGRAFIE 505

Capitolul 1

EDUCAȚIA ȘI PEDAGOGIA ÎN SOCIETATEA CUNOAȘTERII

Fundamentări epistemologice și demersuri pragmatice

1. PEDAGOGIA – ȘTIINȚA INTEGRATIVĂ A EDUCAȚIEI

În general, o știință este un ansamblu de cunoștințe teoretice, reunite într-un sistem logic coerent, care reflectă, descriu și explică un anumit domeniu al realității. În acest sens, procesul de constituire a științelor poate fi caracterizat sintetic drept un proces de descoperire și de delimitare a unor domenii ale realului și de transpunere a acestora în modele descriptive, conceptuale și explicative. Tabloul științelor reflectă diversitatea domeniilor realității, iar, în cadrul acestui tablou, fiecare știință se definește și se delimitează, în primul rând, prin obiectul său de studiu.

Din această perspectivă, *pedagogia este* ***știința despre educația ființei umane****, despre fenomenele, procesele, structurile prin care* ***se transmite experiența socială*** *de la o generație la alta, prin care* ***se formează și se dezvoltă personalitatea umană*** *ca individualitate și ca membră a unei comunități sociale, ca purtătoare a unui sistem de valori și ca subiect integrat în viața socială.* Studiind educația, pedagogia *descrie* și *sistematizează* componentele, factorii, metodele, condițiile care alcătuiesc educația ca realitate socială, pe care le sintetizează în *concepte* cu diferite grade de generalitate, exprimate într-un *limbaj* științific specific, urmărind, prin *metode* proprii de investigație, să dezvăluie relațiile de cauzalitate sau condiționare, tendințele și legile care *explică* fenomenul educațional. Desigur, demersul teoretic, descriptiv și explicativ al pedagogiei nu este un scop în sine, ci un *mijloc* prin care educația poate fi mai bine înțeleasă și organizată, prin care scopurile și funcțiile educației pot fi realizate cu un grad sporit de certitudine și în mod eficient.

Științele, în general, și pedagogia, în particular, nu sunt însă singurul mod de cunoaștere și nici singura tentativă de explicare a realității. Educația, ca activitate care implică relația dintre societate și individ, care pune în acțiune valori și interese, a fost și este obiect de reflecție al cunoașterii comune, al simțului comun sau „bunului simț", ea se regăsește în tradiția populară sintetizată în proverbe și în norme nescrise de acțiune practică. Fiind implicați direct, ca subiect sau obiect al educației, oamenii sintetizează experiența și formulează propriile explicații și propriile principii privind educația.

Pe de altă parte, educația a fost și este obiect al reflecției filosofice, al dezbaterilor politice, uneori al ideologiilor, dar și una din temele predilecte ale literaturii și artelor. Nu sunt puțini cei care consideră că pedagogia este (sau ar trebui să fie) mai curând o artă sau un „meșteșug", ghidate mai mult de „intuiție" și vocație decât de observația sistematică și explicația riguroasă. Se ridică deci cel puțin doua întrebări: *Prin ce se distinge cunoașterea științifică față de celelalte modalități de abordare a educației? Care este statutul științei pedagogice în raport cu acțiunea educativă practică?*

Acestea nu sunt însă singurele întrebări la care trebuie să găsim răspunsuri ca premise ale definirii pedagogiei ca ştiinţă a educaţiei. Căci pedagogia nu deţine exclusivitatea în studiul ştiinţific al educaţiei. Dimpotrivă, prin însăşi complexitatea ei, educaţia permite şi incită la variate modalităţi şi perspective de abordare, fiind, direct sau indirect, obiect sau câmp de aplicare al psihologiei, sociologiei, economiei etc., iar cele mai multe discipline de graniţă din sfera ştiinţelor socio-umane s-au dezvoltat tocmai pe terenul educaţiei (psihologia şcolară, sociologia educaţiei, ergonomia şcolară ş.a.). Se ridică deci şi alte întrebări: *Care sunt criteriile de delimitare a educaţiei ca obiect al pedagogiei şi a pedagogiei ca ştiinţă a educaţiei? Ce raporturi există între pedagogie şi celelalte ştiinţe care se ocupă de educaţie?*

Obiectivul principal al acestui capitol de debut este de a răspunde acestor întrebări, precum şi altora ce vor fi ridicate pe parcurs, în vederea clarificării statutului ştiinţific al pedagogiei, a perspectivei specific pedagogice de abordare a educaţiei, a locului pedagogiei în sistemul ştiinţelor educaţiei.

1.1. Condiţiile şi structura pedagogiei ca ştiinţă

Studiile de epistemologie generală enunţă patru condiţii principale pe care trebuie să le îndeplinească un anumit domeniu al cunoaşterii, un anumit corp de cunoştinţe pentru a dobândi statutul de ştiinţă. Constituite în procesul desprinderii ştiinţelor din filosofie, când problema delimitării graniţelor dintre ştiinţele nou apărute şi aflate în continuă diversificare se punea cu acuitate, paralel cu problema recunoaşterii statutului ştiinţific al noilor discipline ce aspirau la acest statut, cele patru condiţii sunt şi astăzi acceptate drept un filtru necesar pentru evaluarea statutului ştiinţific al oricărei discipline. Care sunt aceste condiţii şi cum răspunde pedagogia fiecăreia dintre ele?

1. *Să aibă un* ***obiect propriu de cercetare****, adică un domeniu al existenţei suficient de complex şi de specific pentru ca studierea lui să impună o abordare sistematică de sine stătătoare.* Sub acest aspect, pedagogia este, fără îndoială, o ştiinţă pe deplin justificată, educaţia - adică obiectul pedagogiei - fiind nu numai un domeniu real deosebit de complex, dar şi o activitate socială de maximă importanţă, care impune abordarea ştiinţifică, raţională şi raţionalizantă, ca pe o condiţie a îndeplinirii funcţiilor sale sociale.

2. *Să elaboreze un* ***sistem conceptual şi explicativ*** *propriu, alcătuit din concepte, raţionamente şi legi (enunţuri), capabil să depăşească faza descriptivă şi să permită accesul la explicaţie şi prognoză.* Sub acest aspect, se poate afirma că pedagogia actuală a depăşit faza descriptivă, constituind-şi în timp un sistem conceptual şi explicativ propriu, care sintetizează, la nivelul teoriei, elementele generale, esenţiale şi relativ stabile care caracterizează şi explică fenomenul educaţional. Chiar dacă gradul de conceptualizare nu atinge rigoarea şi precizia din alte ştiinţe, statutul ştiinţific al conceptelor şi al enunţurilor pedagogice nu poate fi pus sub semnul întrebării. Dimpotrivă, se poate constata în prezent o construcţie (şi reconstrucţie) teoretică tot mai riguroasă a pedagogiei, însoţită de un limbaj pedagogic mai precis şi mai stabil sub raportul semnificaţiilor.

3. *Să dispună de* ***metode şi tehnici proprii*** *de investigare a obiectului de studiu, reunite într-o* ***metodologie*** *ştiinţifică aptă să furnizeze şi să producă informaţii veridice, verificabile şi relevante despre realitatea pe care ştiinţa o studiază.* Această condiţie este îndeplinită, în mod evident, de pedagogie. Chiar dacă multe dintre metode sunt preluate din alte ştiinţe, în special din psihologie şi sociologie, aceste metode sunt integrate într-o *metodologie pedagogică unitară*, adaptată particularităţilor cercetării fenomenului educaţional. De altfel, cercetarea pedagogică nu se limitează la a „împrumuta" metode, ci contribuie ea însăşi la dezvoltarea metodelor, la descoperirea şi validarea de noi tehnici de cercetare, realizând şi transferuri inverse cu sociologia, cu psihologia şi cu alte ştiinţe care participă la investigarea interdisciplinară a educaţiei.

4. *Să dispună de o* ***tehnologie*** *sau de o* ***praxiologie*** *a domeniului, adică de metode, instrumente, norme și reguli de acțiune practică, în sensul influențării, dirijării și controlului fenomenelor pe care le studiază.* Aceasta este, fără îndoială, condiția și totodată particularitatea ce aparțin prin excelență pedagogiei. Căci înainte de a fi o teorie științifică, pedagogia a fost o practică, un corp de principii și de metode constituit și validat prin experiență empirică sau justificat prin speculație filosofică. Desigur, în prezent, componenta practic/aplicativă a pedagogiei nu este și nu mai poate fi separată de componentele teoretică și metodologică, ea face parte integrantă din structura științei pedagogice, constituind o tehnologie sau o praxiologie orientată teoretic, verificată și validată prin metodele cercetării științifice. De altfel, mulți pedagogi consideră că însăși teoria pedagogică se caracterizează prin aceea că este nu numai descriptivă și explicativă, dar și *prescriptivă* și *normativă*, finalitatea construcției teoretice a pedagogiei fiind întotdeauna o finalitate practică, aplicativă.

Reunind cele patru condiții enunțate anterior, într-o perspectivă integratoare, pedagogia se constituie într-un sistem alcătuit din trei elemente independente: ***teoria pedagogică*** – răspunzând de sistemul conceptual și explicativ al pedagogiei; ***metodologia*** – răspunzând de sistemul de metode de cercetare științifică a educației și ***tehnologia pedagogică*** – răspunzând de sistemul prescriptiv, normativ și aplicativ al pedagogiei. Desigur, prima condiție – aceea referitoare la *obiectul de studiu* al pedagogiei – se regăsește diseminată în fiecare dintre cele trei componente, educația fiind atât obiect al teoriei, cât și al metodologiei și, desigur, al tehnologiei pedagogice.

1.2. Teoria pedagogică

Aproximând o definiție de început, *teoria pedagogică reprezintă un sistem structurat de date, concepte, enunțuri, principii și raționamente care reflectă și reconstruiesc pe plan cognitiv elementele generale, esențiale, necesare, repetabile și relativ stabile ale educației ca realitate, ca domeniu al existenței.* Asemănător altor teorii, teoria pedagogică poate fi abordată și definită din trei puncte de vedere diferite, dar complementare:

1. În primul rând, teoria se constituie ca o **formă a cunoașterii** și anume ca o cunoaștere *mijlocită*, care operează cu *generalizări și abstractizări*, cu *construcții ipotetico-deductive*, valorificând capacitatea rațiunii umane de a depăși, de a transcende datele experienței nemijlocite, de a produce informații și de a construi explicații. Această accepțiune a teoriei este recunoscută în principal științelor „neempirice", (logica, matematica) dar ea se regăsește în orice știință. Elementul generalizator și deductiv, ca și demersurile de construcție logică a explicațiilor, inclusiv a explicațiilor cu evidență empirică, aparțin oricărei teorii științifice, inclusiv teoriei pedagogice. Din această perspectivă, teoria pedagogică conține și produce informații cu caracter general, abstract, care sunt complementare informațiilor concrete, datelor empirice.

2. În al doilea rând, teoria este un **nivel al cunoașterii** și anume acel nivel care depășește cunoașterea empirică, spontană, conjuncturală și nesistematică, introducând ordine, sistematizare și rigoare în colectarea și interpretarea informațiilor, imprimând un caracter *obiectiv* și *verificabil* conceptelor și enunțurilor formulate și permițând trecerea de la descriere la *explicare* și de la constatare la *anticipare*. Din această perspectivă, o disciplină sau un domeniu al cunoașterii atinge nivelul teoretic atunci când:

a) reușește să dezvăluie în multitudinea și diversitatea datelor empirice elemente generale și relații relativ uniforme și stabile („invarianți") care permit *explicarea* fenomenelor, *integrarea noilor informații* și *anticiparea* evoluției fenomenelor, care permit deci construirea unei *teorii* a domeniului de studiu;
b) conceptele și enunțurile sunt *obiective* (nu sunt influențate de subiecții care le formulează) și *verificabile* (se pot reconstrui condițiile în care au fost cercetate și formulate).

3. În al treilea rând, teoria este un anumit **mod de interpretare,** o anumită *perspectivă* asupra domeniului de studiu. Construcția unei teorii nu se reduce la generalizarea liniară a datelor concrete, ci asamblează aceste date în moduri diferite, se emit ipoteze și se caută datele semnificative pentru verificarea ipotezelor respective, așa încât *aceeași realitate poate fi obiectul unor moduri diferite de explicare, adică al unor teorii diferite*. Este cazul, de pildă, al teoriilor învățării, al teoriilor sau modelelor predării ș.a., care, deși se referă la aceeași realitate, propun moduri diferite de explicare, fără ca fiecare teorie, considerată de sine stătător, să fie falsă. În fapt, existența mai multor teorii despre același domeniu este expresia complexității și diversității realității, iar de cele mai multe ori, teoriile diferite se dovedesc a fi nu reciproc exclusive, ci complementare, acoperind mai bine realitatea studiată.

Important este ca teoriile diferite, care alcătuiesc teoria generală a unui domeniu (adică teoria privită ca parte a unei științe), să folosească un corp minim (optim) de concepte comune, exprimate într-un limbaj cu semnificații stabile și univoce, precum și metode care să garanteze verificabilitatea datelor pe care se întemeiază fiecare teorie, astfel încât să fie posibile transferul de explicații și integrarea lor într-un tablou teoretic coerent al domeniului respectiv.

Teoria pedagogică, similar celorlalte teorii științifice, este alcătuită și operează totodată cu patru realități interdependente: *faptele empirice, conceptele științifice* și *enunțurile-lege*, toate acestea fiind exprimate prin *limbajul pedagogic* specific.

1.2.1. Faptele empirice

Faptul empiric este informația directă, nemijlocită, obiectivă și impersonală pe baza căreia se construiește și se verifică o teorie. Faptul empiric este *referențialul ontic* (existențial) la care se raportează activitatea cognitivă, de la care pornesc conceptele și enunțurile unei teorii, dar care este independent, ca existență, de conceptele și enunțurile referitoare la el. Faptele „există și nu se discută", ele nu trebuie demonstrate sau argumentate, ci *constatate* și *înregistrate*.

Faptele empirice sunt introduse în demersurile teoretice prin *enunțuri factuale*, adică prin enunțuri care păstrează o relație nemijlocită cu realitatea pe care o exprimă și al căror adevăr sau fals nu este viciat de interpretări sau opinii. De exemplu, afirmația: „Elevul X este inteligent" nu este un enunț factual, iar însușirea elevului de a fi inteligent nu este un fapt, ci o însușire prezumată care trebuie demonstrată. În schimb, este un enunț factual afirmația: „Elevul X a obținut un scor de 100 de puncte la testul de inteligență", iar cele 100 de puncte constatate și înregistrate reprezintă un fapt empiric. Desigur, acest fapt empiric poate fi introdus într-o demonstrație din care să rezulte, pe baza validității și celorlalte calități ale testului, că celor 100 de puncte le corespunde un nivel ridicat al inteligenței, dar faptul rămâne punctajul obținut de elev și nu inteligența demonstrată pe baza lui.

Faptele empirice ce alcătuiesc baza de informații directe a unei științe pot fi atât *fapte brute*, obținute prin observație spontană, nesistematică și întâmplătoare, cât și (mai ales) *fapte sistematizate*, controlate și verificabile, obținute prin metodele de cercetare ale științei. Reunite în corpusuri de date și trecute prin filtrul sistematizator al științei, faptele empirice devin *fapte științifice* care alcătuiesc *baza de informații factuale*, verificate și verificabile, de la care pornește și la care se întoarce în permanență cunoașterea științifică. Faptul științific se distinge de faptul brut sub raportul preciziei și rigorii cu care este înregistrat și descris, fiind însoțit de precizarea și controlul condițiilor în care a fost sesizat, dar ca statut existențial are aceeași natură cu faptul brut.

Distincția dintre fapte și interpretarea lor este esențială pentru cunoașterea științifică și, în mod deosebit, pentru științele care se ocupă de subiectul uman și de viața socială, cum este și cazul pedagogiei. Fără a se recunoaște că există o realitate a faptelor, independentă de reprezentările noastre despre ele, nu sunt posibile nici cunoașterea și nici comunicarea științifică, iar testarea adevărului sau falsului judecăților degenerează în arbitrariu.

1.2.2. Conceptele pedagogice

Conceptele științifice sunt elementele constitutive fundamentale ale oricărei teorii științifice și totodată principalul și cel mai specific *produs* al *cunoașterii teoretice*, care o deosebește de cunoașterea concretă, nemijlocită. O teorie este în esență un sistem coerent și specific de concepte, iar *conceptualizarea* este demersul cognitiv esențial și definitoriu pentru cunoașterea teoretică. Sub raport cognitiv, conceptele sunt *forme ale cunoașterii raționale* care reflectă însușirile caracteristice generale și necesare ale unei *clase* de obiecte sau fenomene. Sub raport genetic, conceptele sunt *construcții teoretice* care se formează prin operații de analiză și sinteză, generalizare și abstractizare, clasificare și sistematizare efectuate asupra informației concrete, în urma cărora sunt dezvăluite însușirile și relațiile generale și esențiale, stabile și repetabile ale obiectelor și fenomenelor, renunțându-se la elementele întâmplătoare, vremelnice, care se manifestă în varietatea și diversitatea realității concrete nemijlocit perceptibile.

Termenul de concept a fost multă vreme folosit cu o semnificație similară cu a termenului de *noțiune*, dar s-a impus treptat în limbajul științific, fiind în prezent larg utilizat, considerându-se că, în timp ce noțiunile pot fi nu numai generale și abstracte, dar și individuale și concrete, *conceptele sunt întotdeauna generale*, ele reflectă însușiri *esențiale* și *necesare*, așa încât corespund mai bine înțelesului de *noțiune științifică*. Nu rezultă de aici că orice concept este o noțiune științifică. Asemănător noțiunilor, și conceptele pot fi atât *științifice*, cât și *empirice*, ele se pot situa, în funcție de gradul de elaborare, pe diferite paliere între empiric și științific.

1. **Conceptele empirice** se formează și se folosesc în activitatea cognitivă curentă, din nevoia caracteristică omului de abordare și înțelegere logico-rațională a realității. Ele nu sunt însă rezultatul unor demersuri explicite și sistematice, de aceea conceptele empirice cuprind atât elemente generale, abstracte și necesare, cât și elemente particulare, concrete și întâmplătoare. Ele sunt puternic personalizate, semnificația lor este instabilă, diferă de la un individ la altul, uneori sunt labile, alteori rigide, ceea ce nu înseamnă că sunt lipsite de valoare cognitivă. Dimpotrivă, ele fac parte dintr-o „logică naturală", verificată în practică și deseori suficientă pentru o corectă înțelegere și o eficientă adaptare a oamenilor la împrejurările de viață.

2. Desigur, pedagogia, ca orice altă știință, tinde să construiască și să opereze cu **concepte științifice**, elaborate în mod sistematic și explicit, prin demersuri logice și metodologice care le imprimă un caracter *obiectiv* și *riguros*, o *semnificație stabilă și impersonală*. Conceptele științifice sunt introduse prin definiții logice și prescripții semantice care le garantează o anumită independență față de persoanele concrete care le utilizează, alcătuind *instrumentarul cognitiv comun al comunității științifice și profesionale* constituită în cadrul unei științe.

Distincția dintre empiric și științific nu este însă absolută și exclusivă, ci relativă și incluzivă. Conceptele empirice surprind deseori note caracteristice și relații necesare și esențiale, alcătuind un gen de „știință a simțului comun", din care nu lipsesc explicațiile corecte și mai ales virtuțile practic-aplicative, printr-o sesizare nemijlocită a concretului semnificativ, a individualului tipic și a normei de acțiune eficientă care devansează uneori pedagogia din manuale sau de la catedră. Conceptele empirice sunt, de aceea, o sursă a cunoașterii științifice și, deseori, punctul de plecare în elaborarea conceptelor științifice.

Conceptele științifice, la rândul lor, nu sunt decât rareori absolut obiective și neutre, absolut explicite și impersonale. Fiind asimilate și folosite de persoane și grupuri concrete, fiind deci scoase din manuale și introduse în procese reale de gândire și acțiune practică, în contexte concrete diverse, conceptele științifice interferează cu cele empirice, are loc o redescoperire a concretului care nu este același concret cu cel din care a fost extras conceptul pentru că, în plan real, demersurile inductive și deductive foarte diverse în care este folosit un concept științific nu reproduc punct cu punct demersurile inductive și deductive prin care conceptul a fost elaborat.

Cu deosebire în pedagogie, care este prin excelență o știință explicativ/aplicativă, care se adresează unui număr mare de practicieni ai educației (învățători, profesori, părinți etc.), *conceptele științifice se încarcă cu experiența celor care le folosesc*, se particularizează și se adaptează împrejurărilor concrete, redobândind o anumită dimensiune empirică, conjuncturală, care nu este neapărat o „degradare" a conceptului, ci mai curând rezultatul unui tip specific de relație de reciprocitate care se instituie în pedagogie între teoria pedagogică și experiența didactică sau educativă. Aceasta nu înseamnă ca pedagogia nu poate să elaboreze și să utilizeze concepte riguros științifice, dar constituie un avertisment asupra necesității ca *pedagogia să-și evalueze și reevalueze sistematic conceptele*, de a construi concepte generale și abstracte fără a ignora experiența educativă concretă și cunoștințele empirice confirmate în practică, iar pe de altă parte să asimileze informația empirică și experiența concretă fără a rămâne cu conceptele proprii la nivelul simțului comun și fără a renunța la demersul generalizator și explicativ, sistematic și riguros, în elaborarea conceptelor proprii.

1.2.3. Limbajul pedagogic

Conceptele sunt desemnate și vehiculate în teoriile științifice, dar și în cunoașterea comună, prin *expresii lingvistice*, adică prin *nume* ale conceptelor care fac posibile materializarea și comunicarea prin construcții verbale a proceselor și produselor activității cognitive. Unitatea dintre un concept (sfera și conținutul acestuia) și expresia lingvistică (numele) prin care este desemnat formează un *termen*, iar totalitatea termenilor care redau sistemul conceptual al unei științe formează o *terminologie*.

Relația care leagă un termen (o expresie lingvistică) de conceptul pe care îl desemnează este o *relație de semnificare,* iar semnificațiile termenilor ce alcătuiesc limbajul unei științe sunt precizate prin *definiții nominale* sau terminologice. Aceste definiții fac, de regulă, obiectul *dicționarelor de specialitate*, dar sunt necesare și în studiile de specialitate sau în orice alt proces de comunicare în care apar termeni cu semnificații imprecise sau multiple (cazul termenilor polisemantici), cu semnificații noi sau care se schimbă în funcție de context. De asemenea, definițiile nominale sunt absolut necesare atunci când limbajul științific operează cu termeni preluați din limbajul uzual (comun), dar cu semnificații diferite, mai largi sau mai restrânse decât cele cu care circulă în comunicarea verbală „naturală". Firește, definițiile nominale sunt necesare atunci când sunt utilizate cuvinte sau expresii lingvistice noi, necunoscute atât ca înțeles, cât și ca formă fonetică, de către cei cărora li se adresează.

Din punctul de vedere al relației dintre limbajul științific și celelalte modalități ale limbajului (de pildă, limbajul artistic sau limbajul natural) se face deosebire între două tipuri de relații de semnificare: *denotația* și *conotația*.

1. **Denotația** este o relație de semnificare *precisă, univocă* și *independentă de persoana sau contextul în care termenii sunt folosiți*. Caracterul denotativ este o însușire ce aparține sau ar trebui să aparțină prin excelență limbajului științific. Din această perspectivă, *limbajul științific este un limbaj denotativ*, în sensul că este precis, univoc, impersonal, neutru, explicit.

2. **Conotația** este o relație de semnificare mai puțin precisă, pluri sau echivocă, înregistrând fluctuații de sens în funcție de persoana sau contextul în care termenii sunt folosiți. Conotația unui termen nu se constituie independent de denotația lui, ci se formează pe sau pe lângă aceasta, adăugând, accentuând sau diminuând înțelesuri secundare, adiționale, imprimând o anumită tentă pozitivă sau negativă însușirilor sau obiectelor pe care termenii le desemnează. Tipic pentru caracterul conotativ al termenilor este limbajul literar (artistic), care este un limbaj indirect, intuitiv, contextual, uneori ambiguu, implicit, sugestiv și personalizat.

Desigur, în practică, *denotația și conotația unui termen se îmbină în diferite proporții*, iar un limbaj științific absolut denotativ este greu de menținut în condiții reale, după cum un limbaj

absolut conotativ ar face comunicarea imposibilă. Această combinare între denotație și conotație este proprie și limbajului pedagogic, ca de altfel oricărui limbaj științific care se construiește pe limbajul comun sau care dobândește o largă utilizare în rândul practicienilor sau în medii sociale extinse. Este evident că limbajului pedagogic, așa cum este folosit de către profesori, elevi, părinți și chiar de către pedagogi este dificil să i se imprime un caracter strict denotativ. Termenii pedagogici pătrund în limbajul pedagogic uzual nu numai prin definiții de dicționar, dar și prin învățare „naturală", contextuală, prin utilizare frecventă în comunicare și prin feed-back-ul pe care comunicarea îl oferă despre sensul și consensul privind semnificația termenilor folosiți. Până la un punct, un limbaj pedagogic strict denotativ nici nu este necesar. În fond, limbajul pedagogic trebuie nu numai să argumenteze, dar și să convingă, nu numai să desemneze, dar și să sugereze.

Pe de altă parte, când se pune problema ca termenii pedagogici să desemneze concepte științifice, când intervin în activități de cercetare și în construcții teoretice explicative, în enunțuri și raționamente, caracterul denotativ este absolut necesar. În aceste situații, conotațiile termenilor pot să se constituie în *semnificații reziduale*, care se suprapun sau se substituie semnificațiilor explicite ale termenilor, modificând sfera și conținutul conceptelor și, prin aceasta, introducând distorsiuni în formularea enunțurilor și construirea explicațiilor teoretice, inclusiv în practica utilizării teoriei și metodologiei pedagogice. În consecință, *analiza conceptuală și definirea precisă a termenilor constituie condiții esențiale ale construcției teoretice în pedagogie.*

1.2.4. Enunțurile-lege și legitatea în pedagogie

Capacitatea unei discipline științifice de a descoperi legile care acționează în domeniul său de studiu și de a le exprima în enunțuri-lege și în modele explicative sunt considerate condiții decisive pentru legitimarea statutului științific al disciplinei respective. De altfel, funcția explicativă pe care orice teorie științifică și-o asumă, cu diferite grade de certitudine și rigoare, nu este posibilă dacă teoria nu reușește să dezvăluie și să construiască, prin demersurile logice și metodologice proprii, sistemul de relații, de dependențe și interdependențe, de cauze și condiții cu caracter general, necesar și relativ stabil care generează forma, conținutul și desfășurarea fenomenelor pe care teoria le studiază. De aceea, *pedagogia, asemănător altor științe, își propune să descopere legile care acționează în domeniul educației și să le cuprindă în enunțuri și în construcții teoretice care să releve aspectele și desfășurările cu caracter general și necesar, stabil și repetabil ale fenomenului educațional.*

Posibilitatea formulării unor enunțuri-lege, ca și natura acestor enunțuri în pedagogie (dar și în celelalte științe care implică subiectul uman și viața socială) au fost și sunt încă obiect al numeroase dezbateri și dispute. Cel mai frecvent a fost criticat determinismul îngust și restrictiv al primelor enunțuri formulate de pedagogia experimentală, enunțuri care încercau (și, desigur, nu au reușit) să stabilească relații de cauzalitate liniară și strict repetabilă între componentele elementare și direct observabile ale procesului educativ. Argumentele, confirmate de altfel de realitatea complexă a educației, au susținut că subiectul uman nu este doar un „efect" al unor cauze sau condiții obiective strict determinabile, ci și un factor, un agent sau actor care modifică și „interpretează" condițiile de viață. Elementul principal care a pus (și pune încă) sub semnul întrebării caracterul legic al enunțurilor pedagogiei, este tocmai comportamentul activ și creativ al omului concret, reacția subiectivă și „interpretarea personală" care introduc o anumită întrerupere în lanțul determinismului extern și induc o notă de imprevizibil în desfășurarea „legică" a fenomenelor educaționale.

Pe de altă parte, în procesul constituirii sale ca știință, pedagogia nu a renunțat și nici nu putea să renunțe la efortul de a descoperi generalul și necesarul, de a dezvălui, dincolo de varietatea și variabilitatea practic infinite ale fenomenelor educaționale, structurile și desfășurările stabile și repetabile, care pot să explice și să anticipeze fenomenul educațional și să permită astfel

proiectarea şi realizarea cu mai multă eficienţă a activităţii educative. Posibilitatea formulării enunţurilor-lege în pedagogie a apărut pe fondul unor mutaţii mai generale în epistemologie şi, îndeosebi, în epistemologia ştiinţelor socio-umane. Astfel, viziunea iniţială a determinismului strict şi atotcuprinzător a fost nuanţată, completată, uneori înlocuită cu o *viziune sistemică, interacţionistă*, în care relaţiei stricte de cauzalitate i-au fost supraordonate relaţii mai complexe şi mai generale de tipul interacţiunilor, condiţionărilor şi intercondiţionărilor, al cauzalităţii circulare ce acţionează în sistemele deschise cu autoreglare (cu feed-back), al „cauzalităţii subiective" ce acţionează sub forma motivaţiilor, intereselor şi atitudinilor etc.

În prezent, problema nu mai constă în a nega sau pune sub semnul îndoielii posibilitatea enunţurilor-lege în pedagogie, ci de a releva prin ce se caracterizează aceste enunţuri, de a evalua posibilităţile şi limitele explicative ale enunţurilor şi de a spori gradul de rigoare şi corectitudine a demersurilor logice şi metodologice prin care pedagogia accede la lege şi la explicaţie. Din această perspectivă, vom face în cele ce urmează câteva precizări necesare continuării analizei privind fundamentele epistemologice ale pedagogiei.

1. Legea este, în primul rând, înainte şi independent de a fi sau nu descoperită, un *atribut al realului*, o proprietate a modului de existenţă şi funcţionare a realităţii educative. Legea are deci o dimensiune ontică. Sub acest aspect, *legea este o relaţie sau un ansamblu de relaţii generale, necesare, repetabile şi relativ stabile care există între obiecte şi fenomene, între componentele aceluiaşi obiect sau fenomen sau între secvenţele (stadiile, etapele) fenomenelor şi proceselor.* Legea este manifestarea reală a caracterului ordonat al elementelor ce alcătuiesc existenţa, a faptului că fiecare element suportă şi exercită la rândul lui influenţe, fiind efect în raport cu unele şi cauză în raport cu altele. Legea este totodată *raţiunea ascunsă* a realităţii care permite ca realitatea să fie abordată cu mijloacele raţiunii, să fie inteligibilă pentru om. Legile şi legitatea sunt, pe plan ontic, ceea ce conceptele şi logica sunt pe planul gândirii. Fără ca însuşirile şi relaţiile generale, necesare, esenţiale şi stabile să fie, mai întâi, un atribut al existenţei, ele nu ar putea să fie nici atribute ale gândirii despre existenţă, gândirea însăşi ar fi lipsită de conţinut. Fiind apanajul existenţei, legile incumbă caracterul *obiectiv, necesar* şi *impersonal*, ele nu pot fi nici inventate, nici anulate, iar acţiunea lor păstrează întotdeauna o anumită independenţă în raport cu conştiinţa şi voinţa oamenilor.

2. Pe planul cunoaşterii, legea este o modalitate „ascunsă", în sensul de profundă, a existenţei, care nu se oferă decât rareori cunoaşterii nemijlocite. Legea nu este semnalizată în simţuri, nu este direct perceptibilă, exceptând poate realităţile fizice simple, dar şi în acest caz legea nu este dată prin simţuri, ci prin analiza raţională a informaţiei senzoriale. *Legea trebuie descoperită* prin demersuri complexe realizate atât pe *plan empiric* (observare, descriere, analiză şi sistematizare), cât şi pe *plan teoretic* (sinteză, generalizare, abstractizare, esenţializare), în urma cărora gândirea şi îndeosebi gândirea ştiinţifică se detaşează de concretul nesemnificativ, de faptul întâmplător, decantând treptat elementele generale, necesare şi esenţiale. Datorită acestor demersuri, legea se converteşte din proprietate a realului ontic în concept, devine deci componentă a teoriei ştiinţifice, menită să explice realul. Cu alte cuvinte, *legile ştiinţei sunt reconstrucţii teoretice ale „legilor naturale", asamblate în modele explicative ale domeniului pe care ştiinţa îl studiază.*

Legile sunt formulate şi introduse în teoria ştiinţifică prin *enunţuri-lege*. Acestea sunt judecăţi sau sisteme de judecăţi care exprimă, în limbajul ştiinţei, relaţiile generale, necesare, stabile şi repetabile dintre componentele, factorii şi procesele ce alcătuiesc realitatea studiată. Desigur, enunţurile-lege nu operează cu realităţi brute, ci cu concepte, iar relaţiile pe care le exprimă nu sunt simple enunţuri factuale, ci rezultatul unor demersuri logice şi metodologice, ele sunt concluzii ale unor inferenţe inductive sau deductive întemeiate pe date culese şi verificate prin metodele ştiinţei. De aceea, adevărul enunţurilor-lege şi gradul de certitudine cu care acestea pot fi introduse într-un model explicativ depind de trei condiţii cumulative:

b) *calitatea datelor primare,* pe care se sprijină demersurile de formulare a enunțurilor;
c) *calitatea conceptelor* cu care se operează;
d) *corectitudinea inferențelor*, a construcțiilor logice prin care se trece de la date primare, concrete, particulare, variabile, la însușiri și relații generale, necesare repetabile, stabile.

Cum însă aceste condiții sunt dificil de îndeplinit în totalitatea lor, iar practic ele nu sunt niciodată integral și absolut îndeplinite, rezultă că enunțurile-lege sunt *aproximări* ale legilor care guvernează fenomenele studiate, iar modelele explicative, oricât de elaborate ar fi, păstrează întotdeauna un anumit *caracter ipotetic*, ele trebuie în permanență confruntate cu realitatea, evaluate și reevaluate.

3. Pe lângă aceste caracteristici de ordin general, legile științifice, existente sau posibile, ale pedagogiei se disting prin câteva particularități care rezultă atât din natura educației ca obiect de cercetare, cât și din perspectiva specifică din care pedagogia abordează educația.

a) În primul rând, legile pedagogiei nu au caracterul absolut și universal al legilor din științele exacte și din științele realității fizice. Și aceasta nu datorită unor carențe logice sau metodologice ale pedagogiei, ci datorită hipercomplexității reale a fenomenului educațional. Realitățile „prinse" în legile pedagogice nu pot fi izolate, purificate și studiate „in vitro" și în condiții strict controlate, asemănător realității fizice sau chimice, întrucât educația este, pe plan ontic, o *totalitate indisociabilă*, din care nu pot fi extrase segmente care să fie strict omogene și reprezentative. Educația este un *câmp dinamic de interacțiuni*, iar investigația pedagogică, oricât de extinsă și complexă ar fi, nu poate să cuprindă și să controleze toate condițiile, influențele, manifestările care alcătuiesc acest câmp și prin care „își face loc" legea generală, necesară și repetabilă. De aceea, *legile pedagogiei au un caracter relativ și probabilistic.*

Au un caracter **relativ**, întrucât, fiind dependente de condițiile în care acționează și în care au fost dezvăluite, legile pedagogice pot să se modifice sau să înceteze odată cu schimbarea condițiilor, iar în măsura în care o serie de condiții nu sunt cunoscute sau nu acționează încă - deci nu au fost cuprinse în modelul legic explicativ - nu se poate stabili cu certitudine cum vor evolua legile odată cu schimbarea condițiilor.

Legile pedagogice au un caracter **probabilistic** în sensul că ele acționează și se verifică pe un număr mare de cazuri, dar care nu acoperă totalitatea cazurilor reale sau potențiale, așa încât *este admisă posibilitatea excepției* de la regulă, cu precizarea că *excepțiile trebuie să nu se însumeze și să nu contrazică relația esențială implicată de lege.* Recunoașterea caracterului probabilistic al acțiunii legilor pedagogice este totodată o expresie a unei *atitudini critice și circumspecte* față de enunțurile și sentințele insuficient întemeiate și față de folosirea abuzivă a termenului de lege sau legitate în cazul generalizărilor aproximative sau care ignoră cazurile ce le contrazic.

b) Caracterul probabilistic, tendențial al legilor pedagogiei este nu numai consecința metodelor și demersurilor cognitive prin care pedagogia elaborează enunțurile-lege, dar și expresia, pe planul cunoașterii, a unui tip specific de determinism care guvernează realitățile complexe, cum este și realitatea educativă și anume **determinismul probabilistic**. Cu alte cuvinte, legile pedagogiei au un caracter probabilistic nu numai pentru că este imposibilă cunoașterea tuturor condițiilor în care legile se impun sau se vor impune, dar și pentru că fenomenul educativ însuși nu se supune unui determinism cauzal absolut și univoc, ci unui determinism probabilist, relativ și plurivoc.

De altfel, *probabilitatea* este unul din conceptele cheie pentru viziunea modernă asupra determinismului și cauzalității, precum și asupra modului în care trebuie abordată problema posibilității enunțurilor-lege în științele socio-umane. În această viziune, probabilitatea nu este opusă cauzalității și determinismului, ci apare ca un mod de manifestare a relațiilor complexe de determinare, de interdependență și interacțiune, relații în care cauzele se întrepătrund cu condițiile, în care elementele necesare se împletesc cu cele întâmplătoare, în care desfășurările stabile și repetabile coexistă cu cele imprevizibile, iar trecerea de la real la posibil este mijlocită nu numai

de cauze necesare, dar şi de factori aleatori, necunoscuţi sau potenţiali. În aceste condiţii, stării actuale a unui sistem sau unui proces pot să-i corespundă mai multe stări viitoare a fenomenelor, iar capacitatea legilor de a prevedea evoluţia viitoare a fenomenelor se evaluează în termeni de probabilitate. Corectitudinea previziunilor depinde, desigur, de cantitatea şi calitatea datelor pe care se întemeiază formularea enunţurilor-lege, dar şi de capacitatea teoriei ştiinţifice de a integra datele în sisteme explicative coerente şi de a anticipa modul în care intervenţia factorilor aleatori şi a condiţiilor imprevizibile pot să modifice acţiunea legilor.

1.3. Metodologia pedagogică

Într-o definiţie sintetică, orice ştiinţă este o *unitate a teoriei şi metodei*. În cadrul acestei unităţi, metoda se ocupă cu furnizarea informaţiilor pe baza cărora teoria îşi construieşte demersurile sale descriptive, sistematizatoare şi explicative. Desigur, relaţia nu este atât de simplă. Metoda nu este exterioară şi independentă de teorie, ci se constituie împreună cu teoria, orice metodă fiind mai mult sau mai puţin o „teorie în acţiune". De aceea, metoda, ca parte a unei ştiinţe, este de fapt o *metodologie*, implicând deci o *teorie despre metodă*. Pe de altă parte, teoria, la rândul ei, este dependentă, sub raportul adevărului şi validităţii, de calitatea metodelor folosite. Multe teorii poartă direct amprenta metodei folosite.

Unitatea dintre teorie şi metodă este pusă în evidenţă şi de faptul că metoda apare, în raport cu teoria, simultan ca o consecinţă şi ca o premisă. Metoda este o *consecinţă* a teoriei, întrucât ia naştere prin conversiunea domeniului teoretic explicativ în domeniu teoretic normativ. Orice metodă se fundamentează pe o anumită teorie sau, cel puţin, pe o ipoteză teoretică. Metoda observaţiei, de pildă, se bazează pe teoria (ipoteza) observabilităţii, potrivit căreia realitatea perceptibilă conţine în sine, dincolo de varietatea aparent întâmplătoare a concretului, elementele semnificative, esenţiale şi necesare ale realităţii, aşa încât observarea poate să devină, dacă este bine condusă, o cale de acces la ceea ce este neobservabil, la structurile latente, „ascunse" sau nemateriale ale realităţii. Pe de altă parte, metoda este o *premisă* a teoriei întrucât tocmai metoda este aceea care produce informaţii menite să verifice teoria, care ghidează cercetarea ulterioară şi care poate genera noi teorii sau poate să le modifice pe cele existente.

Această unitate a teoriei şi metodei caracterizează, desigur, şi pedagogia, dar cu particularităţi care ţin de relaţia specifică ce se instituie în pedagogie între explicativ şi normativ, între teorie şi practică, între cunoaştere şi acţiune. Pentru relevarea aspectelor generale şi a celor specifice privind metoda ca parte a ştiinţei pedagogice, vom preciza, în cele ce urmează, semnificaţia principalilor termeni ştiinţifici referitori la metodă.

1.3.1. Termenul de metodă

Etimologic, termenul de metodă (gr. *meta*, cu sensul „după", „spre" şi *odos*, cu sensul de „drum", „cale" şi lat. *methodus*) are semnificaţia de cale, drum, itinerar sau mijloc care conduce într-o anumită direcţie, spre un anumit scop. Prin extensiune, metoda a dobândit semnificaţia de ***mod de cunoaştere şi acţiune, ansamblu de principii, reguli, tehnici, procedee şi operaţii care se constituie ca instrument al cunoaşterii şi acţiunii umane, menit să sporească eficienţa activităţii teoretice şi practice a omului***. În pedagogie, ştiinţă în care componentele explicative şi normative se întrepătrund, iar relaţia dintre cunoaşterea ştiinţifică şi acţiunea practică este mult mai directă şi mai necesară, metoda are un dublu statut:

a) **metodă de cercetare**, definită ca modalitate de abordare cognitivă a fenomenului educaţional, ca demers sistematic de investigare a realităţii, ca ansamblu de tehnici, procedee şi instrumente de colectare, analiză, sistematizare şi interpretare a datelor despre fenomenele, procesele şi structurile educaţionale.

b) **metodă de educație** (de învățământ, didactică), definită ca modalitate de realizare a procesului de instruire și educare, de predare și învățare, ca ansamblu de principii, reguli, norme, procedee și mijloace prin care se asigură conexiunea optimă între activitatea de predare (a profesorului) și activitatea de învățare (a elevului), conducerea cu eficiență a actului pedagogic spre realizarea obiectivelor urmărite.

Între cele două ipostaze ale metodei în pedagogie există legături foarte strânse. Pe de o parte, metodele de cercetare oferă informații despre cauzele, factorii, condițiile care determină sau influențează procesul de învățământ, precum și criterii de alegere a metodelor de predare/învățare. Practic, orice act de proiectare, organizare și evaluare a procesului de învățământ este sau ar trebui să fie și un act de cercetare. Pe de altă parte, metodele de predare/învățare, privite în dinamica reală a utilizării lor, constituie o sursă inepuizabilă a cercetării, care verifică, confirmă sau infirmă, nuanțează și dezvoltă concluziile cercetării, constituind totodată cadrul în care sunt dezvăluite noi probleme și noi direcții ale cercetării științifice.

Legătura strânsă dintre metodele de cercetare și metodele de educație (de învățământ) este pusă în evidență și de transferul de tehnici, de demersuri și strategii între cele două categorii de metode, precum și de faptul că deseori cercetarea și predarea/învățarea se întrepătrund (învățarea prin cercetare). Metode cum sunt observația, convorbirea, experimentul ș.a. pot să apară simultan ca metode de predare și învățare, iar tehnici cum sunt eșantionarea și sondajul sunt frecvent preluate și aplicate în procesul de învățământ. De altfel, multe dintre direcțiile înnoitoare în metodologia didactică s-au constituit tocmai prin adoptarea în procesul de învățământ a unor metode și demersuri specifice cercetării științifice.

Atât metoda de cercetare, cât și metoda de predare au un *caracter instrumental* în sensul că acționează ca un mijlocitor al relației subiect-obiect, metoda extinde și adâncește capacitățile de cunoaștere și acțiune ale subiectului.

Privită ca *modalitate a cunoașterii științifice*, deci ca parte a științei conectată teoriei, metoda dobândește note distinctive ce rezultă din exigențele privind caracterul obiectiv, sistematic și riguros al cunoașterii științifice, din cerința ca metoda să conducă dincolo de simpla consemnare și descriere a faptelor spre descifrarea cauzelor, factorilor, condițiilor, a relațiilor necesare, oferind astfel un material semnificativ pentru elaborarea explicațiilor teoretice. Din această perspectivă, ***metoda este un program, o structură de operații sau un algoritm care reglează acțiunile intelectuale și practice ale cercetătorului***, mențin în limite explicite și determinabile intervenția sa subiectivă, asigură caracterul *obiectiv, impersonal* și *verificabil* al informațiilor culese și al concluziilor formulate. Ca parte a sistemului științei, *metoda cristalizează stadiul teoriei* în abordarea domeniului de studiu și realizează conexiunea între ceea ce este cunoscut și ceea ce urmează a fi cunoscut, între explicațiile teoretice și mișcarea reală a fenomenelor, între conceptele pedagogice și realitatea educației.

1.3.2. Termenul de metodologie

Termenul de metodologie, în sensul său cel mai cuprinzător, desemnează ***știința sau teoria despre metodă***. În această accepțiune largă, metodologia este parte a filosofiei științei, a epistemologiei generale și a epistemologiilor disciplinelor științifice. În pedagogie, corespunzător celor două sensuri ale termenului de metodă, metodologia apare, la rândul ei, sub două ipostaze:

a) **metodologia cercetării pedagogice**, care desemnează *teoria științifică a metodelor de colectare, prelucrare și interpretare a datelor, precum și ansamblul principiilor și normelor după care se conduce cunoașterea științifică a fenomenului educațional.*

b) **metodologia procesului educațional** (didactică), care desemnează *teoria științifică a metodelor de predare și învățare, ansamblul metodelor, tehnicilor și procedeelor prin care se realizează, în plan practic, activitatea instructiv-educativă.*

Privită ca ***metodologie a cercetării ştiinţifice***, metodologia pedagogică este o componentă structurală a ştiinţelor educaţiei, dar şi un domeniu de studiu al unor discipline metaştiinţifice cum sunt logica, epistemologia, scientica. Implicând prin excelenţă o abordare interdisciplinară, cercetarea pedagogică are atât elemente specifice, cât şi elemente comune cu metodologia cercetării din ştiinţele conexe: psihologia, sociologia, economia.

Sintetizând variatele accepţiuni ce se acordă termenului de metodologie a cercetării ştiinţifice, se pot distinge patru sensuri principale ale acestuia, sensuri care marchează totodată principalele *niveluri* de generalitate la care metodologia este definită:

a) ***metodologia ca teorie sau ştiinţă despre metodă***, despre valoarea şi limitele metodelor de cunoaştere, despre sursa şi criteriile de validare ale cunoaşterii;
b) ***metodologia ca sistem al metodelor de cercetare***, implicând deci criteriile de clasificare, sistematizare a metodelor de cercetare, accepţiune în care metodologia apare drept componentă structurală a ştiinţei (metodologia cercetării pedagogice este o componentă a pedagogiei ca ştiinţă);
c) ***metodologia ca ansamblu de principii, norme şi reguli privind proiectarea, organizarea, etapele şi demersurile cercetării*** – accepţiune în care metodologia desemnează nu numai sistemul de metode, dar şi orientarea de ansamblu a cercetării, paradigmele care fundamentează actul cercetării sau caracteristica dominantă a demersului cercetării (sens în care o metodologie poate fi transversală sau longitudinală, constatativă sau experimentală, cantitativă sau calitativă etc.);
d) ***metodologia ca totalitate a metodelor şi a demersurilor cognitive aplicate într-o cercetare concretă***, pe o temă dată şi stabilite în funcţie de obiectivele urmărite. În această accepţiune, metodologia este, de fapt, mijlocul şi suportul investigaţiilor concrete, este o componentă a raportului de cercetare.

Aceste patru accepţiuni pot fi identificate şi în cazul termenului de metodologie a procesului educaţional sau al termenului de ***metodologie didactică***. Astfel:

a) în sens general, metodologia didactică desemnează, în accepţiunea cea mai generală, ***teoria despre metodele de predare şi învăţare***, despre valoarea şi limitele metodelor de învăţământ, despre criteriile de evaluare a metodelor în raport cu obiectivele şi particularităţile procesului de învăţământ;
b) în al doilea rând, termenul de metodologie didactică desemnează ***sistemul metodelor de predare şi învăţare***, implicând deci criteriile de clasificare şi sistematizare a metodelor, precum şi de selecţie a metodelor în funcţie de locul, rolul şi valenţele pedagogice pe care fiecare metodă le are în ansamblul de metode utilizate în procesul de învăţământ;
c) în al treilea rând, metodologia didactică incumbă, ca semnificaţie, şi aspectele privind ***demersul metodologic al activităţii profesorilor şi elevilor*** în procesul de învăţământ, adică principiile, normele şi secvenţele acestui proces, precum şi orientarea sa de ansamblu - sens în care se poate vorbi de o metodologie dominant euristică sau dominant algoritmică, de o metodologie deductivă sau inductivă etc.;
d) în sfârşit, termenul de metodologie didactică are şi sensul mai restrâns de ***metodologie a unui proces didactic concret***, inclusiv cu înţelesul de ***metodologie a lecţiei***. Această accepţiune subliniază faptul că, întrucât orice proces didactic presupune în mod normal mai multe metode, acestea trebuie să fie asamblate într-un tot concret care alcătuieşte metodologia procesului didactic respectiv.

În concluzie, metodologia, în oricare din accepţiunile ei, nu este o simplă colecţie de metode, ci un *sistem integrator* care îşi subordonează metodele, mijloacele şi instrumentele ce o alcătuiesc. Integrarea metodelor într-o metodologie imprimă un anumit sens acestora, le compensează limitele şi le sporeşte valoarea cognitivă şi practică.

1.3.3. Termenul de metodică

Termenul de metodică are o semnificaţie preponderent *tehnică*, aplicativă, apropiindu-se de ultimul sens, cel mai restrâns, al noţiunii de metodologie. Prin metodică se înţelege ***modul concret de lucru, tehnica utilizării practice a unei metode***, cu specificarea până la detaliu a ceea *ce* trebuie făcut şi *cum* trebuie făcut. În cadrul metodicii, principiile şi normele metodologice generale sunt convertite în reguli de acţiune, în norme privind comportamentele pe care persoana care aplică o metodă trebuie să le manifeste în procesul folosirii practice a metodei. În sensul său cel mai restrâns, metodica are caracterul unor *instrucţiuni* sau al unui *instructaj* privind modul de aplicare a unei tehnici sau a unui instrument de cercetare. În cadrul metodologiei cercetării ştiinţifice se vorbeşte, în acest sens, de metodica observaţiei, metodica aplicării unui test, metodica interviului etc.

În raport cu metodologia didactică, ***metodica desemnează aplicarea specifică a metodelor de învăţământ la predarea-învăţarea unui anumit conţinut, a unei anumite discipline de învăţământ***, de exemplu metodica predării istoriei, metodica predării limbii române etc. Trebuie arătat că, în această accepţiune, metodica nu este o simplă aplicare a metodelor, ci un ansamblu de metode şi tehnici, reunite prin prisma obiectivelor şi a conţinuturilor specifice disciplinei de învăţământ. Sub acest aspect, metodicile formează *discipline pedagogice distincte*. Pe lângă metodele de predare-învăţare, metodica unei discipline de învăţământ se ocupă de problemele de ansamblu ale predării disciplinei respective, adică inclusiv aspectele privind proiectarea didactică, metodele şi formele de organizare, evaluarea etc. În prezent, termenul de metodică tinde să fie înlocuit cu termenul de *didactică de specialitate* (sau „didactică a specialităţii").

1.4. Tehnologia pedagogică

Pedagogia este prin excelenţă o ştiinţă aplicativă. Chiar dacă şi alte ştiinţe urmăresc scopuri aplicative sau generează consecinţe pentru activitatea practică a omului, în cazul pedagogiei, aplicabilitatea nu este o consecinţă sau un efect secundar, ea nu este ulterioară teoriei, ci face parte din însăşi concepţia cu care pedagogia abordează fenomenul educaţional. În pedagogie, cunoaşterea şi acţiunea, explicaţia şi aplicaţia, teoria şi practica sunt laturi inseparabile ale *perspectivei* din care pedagogia îşi asumă educaţia ca obiect propriu, laturi care coexistă şi coevoluează imprimând *specificul pedagogic al cercetării educaţiei*.

Într-un fel sau altul, această notă distinctivă a pedagogiei este subliniată de mulţi autori. R. Hubert arată, în acest sens, că pedagogia este *ştiinţă şi gândire practică*; E. Planchard consideră că în pedagogie deosebim planul *descriptiv* (al cunoaşterii) şi planul *normativ* (al acţiunii); J.S. Bruner, referindu-se la teoria instruirii, arată că aceasta este, spre deosebire de teoria învăţării, nu numai descriptivă şi explicativă, dar şi *prescriptivă* şi *normativă*, iar D.Todoran sublinia că „ştiinţa educaţiei, pedagogia, tinde să descopere legile ce intervin în desfăşurarea fenomenelor educaţionale pentru ca, treptat, să le poată stăpâni, dirija şi planifica" [56, pag.57].

Această componentă aplicativă a pedagogiei a cunoscut în timp diferite accepţiuni. Cel mai frecvent a fost folosit termenul de *artă* spre a desemna caracterul acţiunii practice a educatorului, dar uneori şi natura pedagogiei ca "ştiinţă". După cum se cunoaşte, I.A. Comenius definea didactica „arta de a-i învăţa pe toţi toate". Mai recent, E. Planchard vorbeşte despre "*pedagogia ca artă practică*", făcând totuşi deosebire între arta empirică bazată pe cunoştinţe comune, neelaborate ştiinţific şi arta întemeiată pe tehnica ştiinţifică. În acest context, pedagogia apare drept ştiinţa menită să perfecţioneze arta tradiţională a educaţiei, să o transforme deci dintr-o *artă empirică*, „oarbă, necunoscând raţiunea procedeelor sale şi de aceea fiind în mare măsură intransmisibilă" într-o *tehnică ştiinţifică* lucidă, care „cunoaşte raportul dintre operaţiile pe care le efectuează şi rezultatul pe care şi l-a fixat, ea se învaţă şi se comunică cu uşurinţă"[52, pag. 7-17].

Treptat şi pe fondul unor evoluţii mai generale ale ştiinţelor din sfera socio-umanului, componenta aplicativă a pedagogiei a fost desemnată cu termenii de *tehnologie* sau/şi de *praxiologie*, cu diferite variante utilizate în funcţie de context sau de domeniul de aplicare: tehnologie educaţională, tehnologie pedagogică, tehnologie didactică. În ceea ce priveşte termenul de ***praxiologie pedagogică*** (sau „praxiologia educaţiei"), acesta a cunoscut o largă răspândire în anii '70, când praxiologia însăşi constituia un obiect predilect de studiu, ulterior fiind însă mai puţin utilizat şi mai puţin abordat prin studii explicite, dar continuând să facă parte din limbajul pedagogic.

În accepţiunea cea mai directă, termenul de tehnologie desemnează *ştiinţa sau teoria despre tehnică*, aşa încât semnificaţia lui este dependentă de ceea ce *tehnica* este, la un moment dat, atât ca realitate, cât şi ca noţiune. Tehnica este, în primul rând - şi acesta a fost sensul iniţial al noţiunii de „tehnică" - *un ansamblu de instrumente fizice* (unelte, maşini, agregate etc.) care mijlocesc transformarea unor obiecte şi procese naturale în bunuri şi servicii pentru producţie sau consum. Tehnica a fost deci, mai întâi, o noţiune asociată activităţii productive, cu sensul de „producţie materială", aşa încât sensul iniţial (dar care se păstrează şi în prezent) al *tehnologiei* a fost acela de *ştiinţă despre proiectarea, construirea şi utilizarea tehnicii în procese de producţie materială, împreună cu prescripţiile privind etapele, operaţiile şi normele de desfăşurare eficientă şi calitativă a producţiei.*

Termenul de tehnică are însă şi conotaţii date de relaţia mereu mai strânsă dintre *tehnică* şi *ştiinţă*, aşa încât, în prezent, tehnica nu mai desemnează orice fel de instrumente, ci doar pe cele care încorporează cât mai multă ştiinţă şi care permit calitate şi productivitate de înalt nivel. Această conotaţie a dobândit-o, desigur, şi termenul de tehnologie, aşa încât folosirea lui conţine, implicit sau explicit, o referire la ceea ce este *modern, eficient, calitativ, întemeiat pe cercetare ştiinţifică de vârf.* Această conotaţie a termenului de tehnologie nu a rămas fără consecinţe pe planul preluării lui de către alte ştiinţe (cele „neproductive"), inclusiv de către pedagogie. Dimpotrivă, asimilarea termenului de tehnologie pedagogică (educaţională, didactică), în limbajul pedagogic reflectă foarte bine tendinţa şi preocuparea pedagogiei de a se înscrie pe o direcţie modernă, de „a ţine pasul" cu evoluţiile din celelalte domenii.

Interdependenţa tot mai strânsă dintre tehnică şi ştiinţă a avut şi are un impact deosebit şi asupra ştiinţei, concretizat prin încorporarea în instrumentarul teoretic şi metodologic al ştiinţei a unor concepte, moduri de lucru şi termeni din tehnică, respectiv din tehnologie. Tehnica şi, mai ales la plural *tehnicile*, sunt în prezent termeni larg utilizaţi în limbajul ştiinţific şi îndeosebi în cel pedagogic. Conceptul de tehnică nu mai este limitat la instrumentarul fizic şi la „producţia materială", ci este extins şi la instrumentarul teoretic, la „producţia de idei", la demersurile cognitive. În acest context, *tehnicile desemnează prescripţiile metodologice, normele de acţiune practică, regulile de conectare cu realitatea empirică a conceptelor, metodelor şi demersurilor teoretice.* Se vorbeşte astfel despre tehnicile de evaluare, despre tehnica dezbaterii sau a interviului, despre tehnicile proiectării pedagogice etc. Tehnicile sunt deseori definite drept modalităţi concrete de aplicare a unor metode sau metodologii mai generale.

Această extindere a noţiunii de tehnică în domenii care nu sunt nemijlocit productive a condus şi la extinderea conceptului de tehnologie. În prezent, *tehnologia desemnează un sistem de concepte, metode şi demersuri cognitive şi acţionale prin care se proiectează, se organizează şi se evaluează, în condiţii de raţionalitate şi eficienţă, un proces sau o structură socială.* O astfel de accepţiune a termenului de tehnologie s-a consacrat, în ultimele decenii şi în pedagogie, pe fondul unor schimbări mai ample care au angajat întregul sistem al ştiinţelor socio-umane. Esenţa acestor schimbări constă în instituirea unor noi raporturi între ştiinţă şi acţiunea socială, raporturi caracterizate de *procesul de asimilare pe scară tot mai largă a ştiinţelor în activitatea practică*, în soluţionarea problemelor tot mai complexe ale funcţionării şi dezvoltării structurilor sociale.

Pătrunderea termenului de tehnologie nu a fost și nu este doar o schimbare de limbaj, ci o schimbare a însuși modului de gândire și acțiune în sfera practicii educaționale. Abordarea tehnologică răspunde *necesității încorporării datelor cercetării științifice în procesele decizionale,* în elaborarea și aplicarea soluțiilor la problemele sociale. În acest sens, C. Zamfir argumenta necesitatea unui *nou tip de știință*, „o știință care să poată oferi o *evaluare* a formelor de organizare existente și *să imagineze* noi forme de organizare mai bune, o știință *direct conectată cu decizia,* adânc implicată în *procesele de transformare socială*" [61, pag. 19]. Una dintre consecințele principale ale acestei schimbări a fost așezarea întregii acțiuni de proiectare și realizare a procesului educațional pe principiile *organizării științifice* și *evaluării eficienței.*

1.5. Deontologia pedagogică

Tehnologia educațională proiectează, în mod evident, o perspectivă dominant *tehnică* asupra educației, perspectivă care accentuează cerințele obiective, oarecum neutre și impersonale ale proiectării, realizării și evaluării proceselor și structurilor educaționale. Dar, prin însăși esența ei, educația nu este o acțiune neutră și impersonală, nu este un proces strict tehnologic similar proceselor din sfera producției. Educația este acțiune *cu sens axiologic*, ghidată de valori, care angajează personalitatea umană în toate dimensiunile ei (cognitivă, afectivă, motivațională, atitudinală), așa încât o abordare integrală a educației impune luarea în considerare a implicațiilor axiologice, în special a celor de *ordin moral*, precum și a *implicațiilor subiective* pe care acțiunea educațională le poate avea.

Aceste cerințe pot fi reunite în ceea ce denumim condiția *deontologică* a abordării educației. În esență, această condiție impune respectarea drepturilor celui educat (ale elevului sau studentului), ca individualitate, dar și prin ceea ce reprezintă el (familia, grupul, comunitatea) de a participa la decizia privind sensurile, conținuturile și mijloacele educației, de a-și urmări, prin educație, propriile scopuri și de a-și susține propriile interese, de a alege ruta educațională care convine cel mai bine capacităților și aspirațiilor sale.

După cum se cunoaște, deontologia a avut inițial semnificația de *știință* sau *logică* a *moralei*, termenul - introdus de J. Bentham în lucrarea "Deontologia sau știința moralei (1834) - marcând distincția dintre *ontologie*, care se ocupă cu ceea ce este și *deontologie*, care se ocupă cu ceea ce trebuie să fie, cu ceea ce „trebuie respectat". Evoluția ulterioară a deontologiei s-a produs îndeosebi în zona exercitării profesiunilor și activităților umane (științifice, politice, productive etc.), pe măsură ce acestea dispuneau de mijloace și instrumente tot mai perfecționate, care dădeau indivizilor și grupurilor posibilități de acțiune atât de mari încât problema a ceea ce trebuie și a ceea ce nu trebuie făcut, a ceea ce *este permis* și a ceea ce *nu este permis* nu mai putea fi rezolvată fără trecerea conduitei și conștiinței oamenilor prin filtrul comandamentelor morale.

Este explicabil astfel de ce deontologia s-a impus cu precădere în profesiunile *care se exercită direct asupra omului*, care implică relații interumane și, prin urmare, care angajează judecăți de valoare sau în care „liberul arbitru" și „obligația de a opta" fac parte din exercitarea profesiunii. Deontologia a apărut, în acest context, ca o expresie profesională a comandamentului moral fundamental de *a respecta atributele inalienabile ale persoanei umane* (demnitatea, libertatea, responsabilitatea, dreptul la orgoliu și respect de sine etc.). Era firesc deci ca primele și, ulterior, cele mai dezvoltate coduri deontologice să aparțină unor domenii profesionale ca: medicina, psihologia, pedagogia, profesiunile sociale și juridice. Normele deontologice s-au impus în aceste domenii cu atâta forță încât în prezent ele sunt cuprinse, în cea mai mare parte, în legi, regulamente, statute și coduri profesionale care, pe căi oficiale sau neoficiale, se impun ca obligații ale exercitării profesiunii.

În oricare din domeniile ei de aplicare, deontologia este în esență un cod moral menit să ghideze comportamentul celui sau celor care, prin profesie și statut social, dețin o anumită poziție de putere, de influență și care, din această poziție, ar putea să producă, intenționat sau neintenționat, nu numai efecte benefice, dar și efecte negative asupra celor pe care îi conduc, îi influențează și ale căror destine li se

află temporar în mâini. Astfel, deontologia medicului cuprinde în primul rând normele de etică profesională menite să protejeze pacientul, să-i garanteze securitatea, să-i respecte demnitatea etc. Deontologia psihologului stabileşte posibilităţile şi limitele până la care experimentările şi psihoterapiile pot să meargă fără ca securitatea, integritatea şi demnitatea subiecţilor să fie agresate.

Desigur, codurile deontologice, scrise sau nescrise, cuprind şi reguli care *să protejeze însuşi profesionistul*, căci în domenii precum cele enumerate mai sus există şi riscuri care scapă controlului uman. Însăşi existenţa codurilor deontologice are, printre altele, menirea de a-l proteja (pe medic, pe psiholog, pe educator etc.) de eventualele acuze şi imputări ce i s-ar putea face în caz de nereuşită, atunci când nereuşita nu s-a produs pe fondul abaterii de la normele de etică profesională. Aceasta nu schimbă însă, în esenţă, menirea deontologiei: aceea de a garanta moralitatea actelor de putere, de influenţă care se exercită asupra subiecţilor umani şi de a proteja individul faţă de „eventualele agresiuni" ce s-ar putea exercita din partea celor care îl conduc.

Deontologia pedagogică nu face şi nu trebuie să facă abstracţie de la aceste norme generale. Ea este, de asemenea, un ***cod moral al conduitei educatorului*** menit să garanteze caracterul pozitiv, benefic al influenţelor sale educative şi ***să protejeze elevul (studentul) de eventualele excese sau efecte negative pe care puterea cu care educatorul este investit le-ar putea produce asupra sa.*** Particularitatea distinctivă a deontologiei profesiunii didactice – de unde şi importanţa ei foarte mare – rezultă din faptul că subiecţii asupra cărora se exercită această profesie sunt *personalităţi în formare*, care parcurg dinamica complexă şi contradictorie – din care nu lipsesc dezechilibrele, etapele fragile – a dezvoltării psihofizice şi sociale, aşa încât „erorile profesionale" au efecte profunde şi de lungă durată, greu de corectat prin „reparaţii" ulterioare.

Pe scurt, ***deontologia profesiunii didactice are menirea de a pune prestaţia profesorului în serviciul explicit al elevului***, dar nu al elevului abstract, „utopic" sau fictiv, ci al elevului ca subiect *concret*, ca personalitate distinctă, cu toate particularităţile ei. De fapt, adevăratele probleme deontologice apar în *confruntarea dramatică cu realitatea concretă*, cu elevii reali şi cu situaţiile reale de viaţă. Aceasta deoarece, în plan real, binele şi răul, pozitivul şi negativul, riscul şi certitudinea se întrepătrund şi nu pot fi diferenţiate cu uşurinţă. De multe ori, binele cuprinde şi o parte de rău, iar răul şi o parte de bine, permisivitatea se intersectează cu interdicţia ş.a.m.d., iar decizia deontologică implică opţiuni în care, deseori, binele ia forma răului necesar, iar răul ia forma binelui făcut cu orice preţ.

Dificultăţile de evaluare deontologică a conduitei profesorilor sunt generate de însăşi complexitatea morală a actului educaţional şi, până la un punct, ele sunt normale, ceea ce nu înseamnă că trebuie să se renunţe la efortul de a le depăşi, de a căuta cele mai bune soluţii în condiţiile date. Ne putem întreba, de pildă, cum poate fi evaluată atitudinea profesorului exigent, care solicită elevilor eforturi de învăţare susţinute, în clasă şi în afara clasei, sancţionând sever orice neîndeplinire a sarcinilor ? Considerată de sine stătător, această atitudine este deplin concordantă cu normele deontologice. În fond, educaţia cuprinde, în mod necesar, şi o parte de constrângere care, bine dozată şi aplicată la momentul oportun, se poate dovedi benefică pentru evoluţia elevului. Ce s-ar întâmpla însă dacă toţi profesorii ar avea atitudini similare, iar prin însumare s-ar ajunge la epuizarea resurselor de efort şi de timp de care elevii dispun ? Iar dacă, în aceste condiţii, unii dintre profesori trebuie să renunţe la nivelul lor de exigenţă, obligaţi de situaţie sau printr-o decizie personală de raţionalitate, atunci în baza căror argumente atitudinea exigentă/severă poate fi apreciată ca benefică sau acceptabilă în plan deontologic ? Sau, mai direct spus, *ce profesor şi în ce condiţii are dreptul să fie mai exigent decât alţii ?* Fireşte, o discuţie de aceeaşi factură poate fi purtată şi pe marginea atitudinilor de sens contrar, caracterizate printr-o indulgenţă nejustificată şi ineficientă sub aspect pedagogic.

Pentru oricare dintre situaţii nu se pot stabili soluţii standard, universal aplicabile, ci doar soluţii întemeiate pe analiza de context şi adaptate condiţiilor concrete ale procesului educaţional. De altfel, deontologia nu oferă soluţii, ci doar principii şi norme de gândire şi de acţiune, puncte

de reper pentru evaluarea și autoevaluarea „moralității profesionale" a comportamentului pedagogic, iar toate acestea nu pot fi disociate de *conștiința morală și profesională* a profesorului și a comunității profesionale a „dascălilor". În afara acestei conștiințe, normele deontologiei pedagogice fie rămân „literă moartă", fie, și mai rău, se convertesc în argumente sau justificări pentru comportamente cu aparență de corectitudine, de principialitate, de „slujire a intereselor elevului", dar care în esență nu au întemeiere morală și nici justificare pedagogică.

Din această perspectivă, propunem câteva repere deontologice, exprimate într-o formă normativă, dar nu cu intenția de a le considera drept norme ale comportamentului deontologic al profesorului, ci de a sugera câteva puncte de plecare pentru o posibilă (re)punere în discuție a deontologiei profesiunii didactice.

1. ***Educația nu este un scop în sine, ci un mijloc prin care educatorul, ca persoană sau ca instituție, orientează procesul de formare a elevului (studentului),*** prin care îl sprijină să parcurgă, în modul cel mai eficient și mai util *pentru el*, etapele evoluției sale, garantându-i cea mai bună cale posibilă de inserție profesională și socială și de realizare a aspirațiilor sale legitime.

2. ***Fiecare elev trebuie tratat ca o personalitate distinctă, înzestrată cu capacități, motivații și atitudini specifice și, prin urmare, cu nevoi de educație specifice.*** Aceasta înseamnă că elevului, ca individualitate, dar și prin ceea reprezintă el (familia, grupul, comunitatea din care face parte), trebuie să i se recunoască dreptul de a decide asupra nevoilor (intereselor, aspirațiilor) pe care le are și pe care dorește să le acopere prin educație și de a alege ruta educațională pe care o consideră cea mai potrivită pentru el.

3. ***Profesorul nu are dreptul moral de a cere elevilor, în activitatea lor, calități care nu sunt prezente, în primul rând, în activitatea sa.*** Aceasta înseamnă că îndrumarea și evaluarea elevilor pe baza unor repere cum sunt conștiinciozitatea, corectitudinea, punctualitatea, temeinicia etc. este semnificativă și eficientă numai dacă aceste calități aparțin mai întâi profesorului.

4. ***Influența educativă nu trebuie să fie negativă decât dacă nu poate fi pozitivă*** (și aceasta întotdeauna cu caracter de excepție). Elevul nu trebuie judecat pentru ceea ce nu știe, ceea ce nu poate, ceea ce nu face sau pentru aspectele negative din comportamentul său, ci pentru ceea ce știe, ceea ce poate, ceea ce face și pentru ceea ce are pozitiv în comportamentul său.

5. *Aprecierile negative la adresa unor comportamente ale elevului trebuie limitate strict la aspectele care au impus aprecierea negativă și nu trebuie generalizate sau extrapolate în enunțuri sau sentințe definitive la adresa ansamblului personalității elevului.* Evaluările pozitive, care marchează un progres cât de mic, pot și trebuie generalizate și extrapolate în enunțuri cu sens pozitiv la adresa personalității elevului.

6. Din aceeași perspectivă, a deontologiei profesiei de educator, ***meritul succeselor obținute de elevi trebuie atribuit de către educator elevilor înșiși.*** Educatorul moral sau pur și simplu educatorul are sau trebuie să aibă generozitatea și forța morală de a nu-și atribui nici unul din meritele elevilor săi și de a-și asuma toate insuccesele lor.

Încheiem această analiză cu câteva considerații pe tema responsabilității în domeniul educației, care pot constitui teme de reflecție pe marginea normelor deontologice specifice pentru profesiunea de educator. Aceste considerații pot fi luate ca răspunsuri posibile la întrebarea: *Cui revine și cum se distribuie responsabilitatea în educație ?*

a) *În educație, responsabilitatea nu poate fi disociată pe profesori și elevi*, așa încât „vina" pentru un eșec sau pentru un conflict nu poate fi tradusă în termenii *sau* a profesorului *sau* a elevilor, ci în termenii *și* a educatorului *și* a elevilor.

b) Luând în considerare relația de statut și rol profesor-elev, trebuie să admitem că, prin caracterul nedesăvârșit al educației sale, prin însuși statutul său social, prin etapa de viață pe care o parcurge, elevul este mult mai supus erorii decât profesorul și, prin aceasta, el este întotdeauna *mai puțin responsabil decât profesorul*, iar responsabilitatea nu-i poate fi atribuită niciodată integral. În această ordine de idei, responsabilitatea educatorilor sporește în cazul elevilor de

vârste mici, al elevilor cu dificultăți de învățare și care solicită un sprijin special pentru a se adapta cerințelor procesului de învățământ, al elevilor cu probleme de inserție socială, cu carențe în formația morală, cu tendințe deviante.

c) Într-o logică deontică, cele două concluzii enunțate mai sus, luate împreună, trimit la necesitatea (adică, în plan moral, la obligativitatea) de a considera că educatorul este (trebuie să fie) purtătorul principal, dacă nu exclusiv, al responsabilității în educație. În orice condiții, „vina" pentru eșecurile, conflictele, dramele ce se produc pe teritoriul educației poate fi atribuită *uneori* și *parțial* elevilor și trebuie atribuită *parțial întotdeauna* și *uneori în întregime* educatorilor.

În final, subliniem că aceste concluzii nu sunt și nu trebuie interpretate drept criterii de judecare externă a profesorului, ci drept comandamente morale pe care profesorul le asumă și trebuie să le asume în mod deliberat, ca atribute ale generozității, ale solicitudinii, ale disponibilității și, de ce nu?, ale spiritului de sacrificiu care definesc profilul moral al educatorului.

1.6. Pedagogia și științele educației

Literatura pedagogică românească a ultimilor ani confirmă interesul sporit al specialiștilor față de clarificarea aspectelor epistemologice privind pedagogia ca știință a educației. Într-o enumerare cu totul incompletă ar putea fi menționate, în acest sens, lucrările semnate de C. Bîrzea (*Arta și știința educației*, 1998), L.Antonesei (*Paideia*, 1996 și *O introducere în pedagogie*, 2002), C.Cucoș (*Pedagogie*,1996), I. Nicola (*Pedagogie*, 1994), S.Cristea (*Dicționar de pedagogie*, 2000) ș.a. Nota comună a acestor studii constă în *analiza critică* a tendințelor de dispersare a educației, ca obiect de studiu, într-o diversitate de „științe" sau de „miniștiințe" ale educației și în *efortul de restituire a integralității educației*, nu prin monopolizarea acesteia de către o singură știință, ci printr-un proces de „unificare și sinteză" care să încurajeze „diversificarea surselor", sau, după cum scrie C. Bîrzea, „dacă proiectele anterioare rămâneau cantonate la o sursă unică, ceea ce a adus nou paradigma științelor educației este pluralismul, competiția interteoretică și interdisciplinaritatea." [16, pag.144].

1.6.1. Termenul de „pedagogie" și implicațiile sale epistemologice

Etimologic, termenul de pedagogie provine din limba greacă, fiind un cuvânt compus din „*pais-paidos*" = copil și „*agogé*" = creștere, conducere. Inițial, termenul de pedagogie a corespuns strict etimologiei sale, desemnând acțiunea concretă de "a conduce copilul". În antichitate, pedagogul („*paidagogos*") era „sclavul care conducea copilul la școală", iar multă vreme după aceea, inclusiv în prezent, „profesia" de pedagog a constat mai curând în acțiunea de supraveghere, însoțire sau de îndrumare (în sens concret) a copilului, decât în acțiunea de educare sau de conducere a procesului de formare a copilului.

Treptat, termenul de pedagogie și-a extins semnificațiile, fiind pus să desemneze, în funcție de orientarea sau concepția teoretică, *arta* educației, *tehnica* sau *metoda* de a educa, uneori chiar „*filosofia practică*" a educației și, în cele din urmă, *știința* educației. Dincolo de aceste deosebiri de concepție privind accepțiunile pedagogiei, importanța acestor extinderi ale semnificației termenului de pedagogie constă în aceea că s-a făcut demarcația necesară între educație ca fenomen social, ca acțiune concretă sau ca *referențial ontic* și pedagogie ca *discurs despre educație*, ca reflecție asupra educației și ca mod de abordare sistematică a practicii educative. În prezent, cuvântul pedagogie se regăsește în majoritatea limbilor de largă circulație (franceză, germană, spaniolă, rusă, engleză și, firește, în limba română), cu particularități fonetico-gramaticale specifice fiecărei limbi, dar păstrându-se rădăcina greacă (*paidagog*), precum și înțelesul comun de artă, profesie sau acțiune de a educa, de a face educație, de a reflecta, sau de a teoretiza educația.

Dacă în ceea ce priveşte *cuvântul „pedagogie"* par să nu existe probleme de semnificaţie în utilizarea curentă, în ceea ce priveşte ***termenul de pedagogie ca nume al ştiinţei despre educaţie*** lucrurile au avut şi au încă o evoluţie sinuoasă, uneori contradictorie şi, în tot cazul, departe de a se realiza un consens privind sfera şi conţinutul conceptului desemnat prin termenul de pedagogie. Uneori discuţia s-a purtat în plan strict lingvistic, punându-se problema dacă cuvântul pedagogie este, sub raport etimologic şi lexical, potrivit pentru a desemna o ştiinţă. Căci într-adevăr, atât etimologic cât şi în înţelesul său comun, pedagogia desemnează o acţiune practică, „a conduce copilul", şi prin extensie, a face educaţie şi nu a teoretiza sau a discuta despre educaţie. Alteori discuţia a vizat însuşi statutul ştiinţific al pedagogiei.

Problemele care s-au pus (şi se pun încă) pot fi rezumate sub forma următoarelor întrebări: *Este posibilă o ştiinţă unitară a educaţiei? Dacă da, poate pedagogia să-şi asume acest statut?* Într-o succesiune firească, se pune şi întrebarea: Poate pedagogia să depăşească stadiul de *„ştiinţă empirică"?* Poate să fie mai mult decât o colecţie de principii şi norme de simţ comun? Cu alte cuvinte, poate pedagogia să devină o ştiinţă *nomotetică*, adică o ştiinţă care operează cu generalizări, cu concepte, legi şi explicaţii ştiinţifice, verificate şi verificabile? Răspunsurile la aceste întrebări nu sunt simple şi nu pot fi formulate în câteva cuvinte. Trecerea de la pedagogia empirică şi artizanală (dar nu lipsită de eficienţă practică) la pedagogia ştiinţifică a fost un proces complex, care nu este, de altfel, încheiat nici în prezent. Pendulările între folosirea termenului de pedagogie şi înlocuirea lui cu sintagma „ştiinţa educaţiei", între singularul „ştiinţa educaţiei" şi pluralul „ştiinţele educaţiei" au cauze şi consecinţe mai profunde decât cele ce ar rezulta dintr-o discuţie de natură lingvistică.

Desigur, problema statutului pedagogiei în raport cu ştiinţa sau ştiinţele educaţiei nu se mai pune astăzi de o manieră atât de categorică pe cât ar sugera întrebările de mai sus. Lucrările şi cursurile de pedagogie se prezintă astăzi cu un conţinut şi într-o structură suficient de bine conturate, care atestă, dincolo de orice discuţii, că pedagogia dispune de concepte şi metode proprii, că există o perspectivă specifică a pedagogiei care nu se regăseşte la celelalte ştiinţe ale educaţiei, că există, deci, o *pedagogie* cu sensul de *ştiinţă a educaţiei.*

1.6.2. Despre sintagma „ştiinţele educaţiei"

Atunci când pedagogia este desemnată drept ştiinţa educaţiei şi chiar atunci când se încearcă înlocuirea termenului de pedagogie cu cel de *ştiinţa educaţiei*, discuţia este mai mult de natură lingvistică şi mai puţin de natură epistemologică, în sensul că sintagma „ştiinţa educaţiei" apare mai curând ca o locuţiune substantivală pentru termenul de pedagogie decât un termen care să desemneze o altă ştiinţă. Sub acest aspect, este cert că persistenţa termenului de pedagogie are şi explicaţii de ordin lingvistic, constând în aceea că principalele limbi în care termenul de pedagogie este folosit nu acceptă construcţii verbale de tipul „educologie" sau „educatologie", care etimologic ar fi mai adecvate. Astfel de cuvinte sunt respinse de „spiritul limbii", ele apar drept construcţii artificiale încă şi mai nepotrivite decât cuvântul pedagogie.

Lucrurile se schimbă atunci când se foloseşte pluralul „ştiinţele educaţiei", în sensul că discuţia se mută, în mod evident, *pe terenul epistemologiei.* Sub acest aspect, folosirea sintagmei „ştiinţele educaţiei" implică cel puţin două prezumţii:

- în primul rând aceea că există nu o singură ştiinţă, ci mai multe ştiinţe ale educaţiei şi atunci se ridică problema: care este locul pedagogiei în ansamblul acestor ştiinţe?;
- în al doilea rând că acelaşi obiect de studiu, educaţia, este simultan obiectul unor ştiinţe diferite şi atunci se ridică problema: ce şi cât din educaţie, ca fenomen real, revine pedagogiei, ca obiect de studiu?

Din punct de vedere istoric, lansarea termenului de „ştiinţe ale educaţiei" este atribuită lui E.Claparede, care scrie, în 1912, un studiu cu titlul „Pourquoi les sciences de l'education" şi

propune un proiect ce se va materializa mai târziu prin înființarea, la Geneva, a *Institutului de Științe ale Educației - Jean Jacques Rousseau* (în anul 1921). Claparede, a cărui formație inițială a fost de biolog, apoi de psiholog (remarcându-se îndeosebi în psihologia copilului), subliniază „necesitatea de a se da o bază științifică educației", bază pe care nu o pot asigura nici pedagogia clasică, speculativă, nici „bunul simț" sau experiența practică a educatorilor, ci doar cercetarea sistematică și experimentală a educației și în special a psihologiei copilului, aceasta având rolul de a fundamenta științific educația. Astfel, *psihologia copilului* a fost prima dintre științele ce vor fi ulterior desemnate prin sintagma „științele educației".

Sintagma „științele educației" nu s-a impus însă de la început, ea a circulat multă vreme alături de termenul de pedagogie, precum și împreună cu sintagma *„științele pedagogice"*, multe dintre viitoarele științe ale educației fiind considerate și chiar nominalizate ca științe pedagogice sau chiar ca „ramuri" ale pedagogiei folosindu-se, de pildă, termenii de psihologie pedagogică sau psihopedagogie (și nu psihologia educației), de sociologie pedagogică sau sociopedagogie (și nu sociologia educației).

Sintagma „științele educației" dobândește o largă circulație începând cu anii '60, în contextul unor evoluții mai generale în sfera științelor socio-umane, dar și al unor decalaje tot mai evidente între evoluția pedagogiei – care continua să se cantoneze într-un discurs didacticist, abundent în clișee, în principii de simț comun, în „adevăruri solemne" și teoretizări prolixe – și evoluția celorlalte științe, îndeosebi a psihologiei și a sociologiei, caracterizate printr-un „spirit autocritic" mai exigent, prin mai multă rigoare metodologică și mai largă deschidere spre abordările interdisciplinare. Sintetizând variatele sensuri în care sintagma „științele educației" s-a constituit și este folosită în prezent, sunt de reținut următoarele:

1. În modul cel mai evident, pluralul „științele educației" a apărut ca rezultat al dezvoltării tot mai puternice a cercetărilor orientate spre educație efectuate în cadrul științelor socio-umane și în mod deosebit în cadrul psihologiei și al sociologiei. Este cert că, în prezent, sintagma „științele educației" desemnează în primul rând **psihologia educației** și **sociologia educației**, științele cărora li se atribuie un statut cvasiechivalent cu cel al **pedagogiei**, care este privită ca *una dintre* științele educației și nu ca știința educației. De altfel, triunghiul psihologie-pedagogie-sociologie este considerat ca fundamental în formarea inițială a profesorilor. Este de remarcat însă că, din punctul de vedere al organizării epistemice, cele două științe ale educației (dar nu numai ele), aparțin sau sunt receptate că aparțin, ca ramuri sau științe de graniță, psihologiei și, respectiv, sociologiei și nu pedagogiei, iar, pe plan profesional, specialiștii care deservesc aceste științe sunt sau „se consideră că sunt" psihologi și sociologi și nu pedagogi. Denumirile mai vechi care făceau trimitere la pedagogie (psihologia pedagogică, sociopedagogia) au fost scoase treptat din circulație de „noile științe ale educației", chiar dacă ar fi de discutat în ce măsură există identitate de obiect și de obiective între psihologia educației și psihologia pedagogică sau între sociologia educației și sociologia pedagogică.

2. Sintagma „științele educației" s-a impus însă nu doar ca un termen mai cuprinzător, care să cuprindă, pe lângă pedagogie, „noile științe ale educației", dar și ca o *reacție la pedagogia tradițională*, ca o negare a acestei pedagogii. Fără a se propune scoaterea din circulație a termenului de pedagogie, s-a considerat totuși, explicit sau implicit, că acest termen nu mai corespunde evoluției cercetărilor despre educație, că nu mai poate cuprinde unitar și coerent întregul spectru de discipline despre educație și că a devenit impropriu chiar și în raport cu noile abordări ce s-au produs în interiorul pedagogiei însăși. Astfel, domeniile de studiu care, în manieră tradițională, erau considerate ramuri sau capitole ale pedagogiei, au fost redefinite ca științe ale educației, așa încât tabloul științelor educației cuprinde nu numai sociologia educației, psihologia educației sau celelalte științe de graniță, dar și foste ramuri ale pedagogiei tradiționale cum sunt: teoria educației, didactica, filosofia educației, istoria educației, metodologia educației etc.

1.7. Pedagogia - ştiinţa integrativă a educaţiei

Procesul de diversificare a ştiinţelor despre educaţie a readus în dezbatere, pe de o parte, problema locului pedagogiei în tabloul deosebit de divers şi dinamic al cercetării educaţiei, iar pe de altă parte, problema educaţiei însăşi ca obiect al cercetării ştiinţifice. Sintetic, aceste două probleme pot fi formulate în modul următor:

- Dacă există mai multe ştiinţe ale educaţiei, atunci *prin ce se distinge pedagogia faţă de celelalte ştiinţe ale educaţiei* ? Importanţa acestei probleme a fost evidenţiată de mulţi autori (C. Bîrzea, S. Cristea, E.Joiţa, L. Vlăsceanu, ş.a.), care au sesizat riscul extinderii unor „miniştiinţe autonome", al parcelării şi diluării obiectului pedagogiei în cadrul unei pluridisciplinarităţi din care „pedagogicul dispare ca obiect".
- Dacă educaţia este obiect al mai multor ştiinţe, atunci *cum se poate menţine, pe planul cunoaşterii, unitatea existenţială a educaţiei* ? Căci, într-adevăr, deşi educaţia este un fenomen complex cu multiple dimensiuni (psihologică, sociologică, economică, axiologică etc.), aceste dimensiuni nu se manifestă separat sau succesiv, ci apar ca o totalitate indisociabilă, în care variatele dimensiuni coexistă şi interacţionează.

Găsirea celor mai bune soluţii la problemele enunţate constituie în prezent una dintre preocupările majore ale cercetării pedagogice, făcând obiectul a numeroase studii care conturează un domeniu aproape absent din pedagogia tradiţională, şi anume *epistemologia pedagogică*. Desigur, nu este vorba despre „o altfel de epistemologie", ci de o orientare epistemologică *în interiorul pedagogiei*, în cadrul căreia „pedagogia despre educaţie" este dublată de o *„pedagogie despre ea însăşi"*, o pedagogie reflexivă şi (auto)critică şi, sub alt aspect, o pedagogie mai demnă şi mai conştientă de ea însăşi. În acest context, se afirmă şi se argumentează tot mai convingător asumarea de către pedagogie a statutului de ***ştiinţă integrativă a educaţiei***, care îşi subsumează celelalte ştiinţe ale educaţiei într-un *discurs teoretic-explicativ sintetizator*, menit să restituie educaţiei, ca obiect al ştiinţei, complexitatea pe care o are ca domeniu real şi să fundamenteze ştiinţific demersurile pragmatice de dirijare, organizare şi evaluare a proceselor educative reale.

Definirea pedagogiei drept ***ştiinţa integrativă a educaţiei*** este, probabil, una dintre cele mai importante *schimbări de paradigmă* în abordarea ştiinţifică a educaţiei, menită să clarifice poziţia pedagogiei în raport cu celelalte ştiinţe despre educaţie şi să imprime un sens pozitiv, constructiv competiţiei interştiinţifice pe terenul educaţiei. În diferite formule, această schimbare de paradigmă este argumentată şi susţinută de numeroşi autori.

Astfel, C. Bîrzea, într-o cunoscută lucrare (*Arta şi ştiinţa educaţiei*, 1998) abordează problemele puse de „geneza unei *ştiinţe integrale a educaţiei* pornind de la pedagogia clasică, pedagogia experimentală şi ştiinţele educaţiei", demonstrând că denumite improrpiu „ştiinţe" ale educaţiei, aceste „ştiinţe de transfer" nu sunt discipline autonome juxtapuse, ci cunoştinţe multidisciplinare în curs de naturalizare pedagogică", astfel încât prin *„interdisciplinaritate structurală"*, se creează o nouă disciplină, pe care o denumeşte *ştiinţa educaţiei* [4, pag.21].

În acelaşi sens, într-o lucrare cu un titlu semnificativ (*Pedagogia - ştiinţa integrativă a educaţiei*, 1999), E. Joiţa abordează necesitatea şi importanţa acestei schimbări de paradigmă, subliniind *„valoarea metodologiei integrative"* pentru stabilirea corectă a statutului ştiinţific al pedagogiei, dar şi pentru depăşirea unor dispute cum sunt cele privind *relaţia teorie - practică* („disciplină teoretică sau practică a educaţiei ?") sau *abordarea interdisciplinară* a educaţiei, subliniind că „metoda integrativă şi interdisciplinaritatea reprezintă o altă faţetă a consolidării pedagogiei ştiinţifice/ştiinţei educaţiei, pentru împlinirea contextului explicativ, interpretativ, aplicativ al cunoaşterii problematicii educaţiei." [37, pag.169].

Desigur, formula **pedagogia - ştiinţa integrativă a educaţiei** este suficient de atractivă pentru a fi asimilată, fără rezerve, mai ales de către pedagogi, care (re)dobândesc astfel un statut mai

„nobil" şi o poziţie de relativă superioritate în raport cu ştiinţele pe care le „integrează". Căci, din această perspectivă, discursul nu este (nu poate rămâne) doar integrativ (şi implicit subordonant), dar, pe plan teoretic, el asumă şi caracterul unei *metateorii a educaţiei* (ceea ce nu este cazul pentru „miniştiinţele" educaţiei), iar pe plan practic, el asumă caracterul unei *praxologii a educaţiei* (ceea ce, de asemenea, nu este cazul pentru ştiinţele „nepedagogice" ale educaţiei). Este, de aceea, întemeiată observaţia făcută de S. Cristea că menţionarea termenului de pedagogie presupune dezvoltarea unor „argumente epistemologice" care să permită „reinterpretarea termenului de *pedagogie* dincolo de semnificaţia sa etimologică" [12, pag.360].

Plasarea reală a pedagogiei în poziţia de ştiinţă integrativă a educaţiei presupune modificări de esenţă în maniera de abordare a obiectului de studiu, în structura internă a domeniilor, ramurilor şi disciplinelor ce alcătuiesc *sistemul ştiinţelor pedagogice* şi în modul de abordare pragmatică a educaţiei. Dintre premisele majore pe care se poate întemeia dobândirea de către pedagogie a statutului de ştiinţă integrativă a educaţiei, dar şi recunoaşterea acestui statut de către celelalte ştiinţe ale educaţiei, sunt de menţionat:

1. Asumarea interdisciplinarităţii ca o paradigmă definitorie pentru pedagogie. Desigur, perspectiva interdisciplinară nu este o noutate a cercetării pedagogice. Ea s-a manifestat pe tot parcursul constituirii pedagogiei ca ştiinţă, pe măsură ce devenea tot mai evident că pedagogia nu poate explica şi nu poate dirija procesele educative reale fără a se sprijini pe psihologie, pe sociologie, pe axiologie sau filosofie. Dar, multă vreme (şi cu prelungiri în prezent), această interdisciplinaritate a fost externă pedagogiei, ea s-a realizat prin preluarea ulterioară a datelor oferite de celelalte ştiinţe şi nu prin construirea, de la început, a unui demers interdisciplinar coerent şi unitar şi, mai ales, subordonat *perspectivei pedagogice* de abordare a educaţiei.

Acest gen de interdisciplinaritate externă explică, de altfel, fragmentarea educaţiei ca obiect de studiu între ştiinţe distincte, care rareori se reîntâlnesc într-o viziune unitară asupra educaţiei. Or, după cum subliniază şi S. Cristea, „unitatea procesului educaţional trebuie susţinută interdisciplinar şi nu «hărţuită de discipline fragmentare», numite când «ştiinţe aplicate la educaţie» când «ştiinţe ale educaţiei» promovate de specialişti din diferite domenii" [12, pag.360]. În consecinţă, pedagogia poate dobândi sau consolida statutul de ştiinţă integrativă a educaţiei în măsura în care abordarea inter şi pluri disciplinară este asumată şi realizată practic ca *„nucleul tare"* al teoriei, metodologiei şi tehnologiei pedagogice. Este vorba despre *interdisciplinaritatea structurală*, pe care C. Bîrzea o defineşte drept o formă superioară de interacţiune a ştiinţelor, care depăşeşte stadiul pluridisciplinarităţii (stadiu ce „implică mai multe discipline juxtapuse, care doar colaborează") şi „comportă deja integrarea limbajelor, sub forma unei axiomatici comune". „Rezultatul acestei forme superioare de interacţiune este *ştiinţa educaţiei*: ea valorifică atât pluralismul *ştiinţelor*, cât şi viziunea unitară a *ştiinţei."* [4, pag.144].

2. Reorganizarea internă a domeniilor, ramurilor sau disciplinelor cuprinse în sintagma clasică „sistemul ştiinţelor pedagogice". Ideea este că, pentru a fi integrativă în raport cu alte ştiinţe ale educaţiei, pedagogia trebuie ca, mai întâi, să-şi integreze şi să-şi organizeze mai coerent propriul sistem de „ştiinţe pedagogice". Este necesar, în acest sens, să se renunţe la divizarea excesivă a pedagogiei în zeci de aşa-zise „ştiinţe pedagogice", care nu face decât să pulverizeze din interior educaţia ca obiect al pedagogiei şi să dilueze şi mai mult un discurs pedagogic care şi aşa este susceptibil de inconsistenţă. Este necesar, de asemenea, să se precizeze statutul pedagogiei generale în raport cu celelalte ştiinţe pedagogice şi, desigur, în raport cu educaţia. Este cert că pedagogia generală, în accepţiunea ei clasică, nu poate îndeplini rolul de ştiinţă integrativă după cum pedagogia generală nu a fost şi nu este integrativă nici în raport cu propriul sistem de ştiinţe pedagogice. Este necesară, în sfârşit, precizarea statutului ştiinţelor pedagogice de graniţă (psihologia pedagogică, sociologia pedagogică etc.) în ceea ce priveşte interioritatea sau exterioritatea acestora faţă de pedagogie. Pe scurt, este necesară o mai coerentă organizare internă

a domeniilor și ramurilor pedagogiei, reinstituirea și restituirea unității de obiect și metodă a pedagogiei, care să facă din pedagogie o știință integrală în alcătuirea sa internă, spre a putea fi integrativă în raport cu (orice) alte științe ale educației.

3. **Evaluarea și valorificarea pe terenul tehnologiei și praxiologiei pedagogice a cercetărilor pluridisciplinare privind educația**. Este cert că dintre notele distinctive care particularizează pedagogia față de celelalte științe ale educației, cea mai importantă este orientarea explicită, structurală și funcțională, spre practica educațională. O pedagogie care să nu vizeze ameliorarea practicii educative, care să nu propună strategii, metode și mijloace pentru o educație mai bună, mai bine adaptată scopurilor și cerințelor sociale sau individuale, ar fi un nonsens sau ar rămâne efectiv un mozaic eclectic de împrumuturi din alte științe. Tocmai *orientarea pragmatică* a fost și este elementul de permanență care a asigurat identitatea și unitatea pedagogiei ca știință și care, în prezent și în viitor, când implicarea științelor în activitățile sociale este tot mai necesară, poate constitui argumentul peremptoriu pentru afirmarea și reconstruirea unei pedagogii ***ca știință integrală a educației***. Și aceasta întrucât practica este întotdeauna complexă, inter și pluri disciplinară, iar trecerea de la practica educativă empirică, spontană și conjuncturală, la o practică educațională rațională și sistematică presupune cu necesitate o ***metodologie integrativă*** atât pe *plan cognitiv* (ca metodologie a cercetării educației), cât și pe *plan aplicativ* (ca metodologie a realizării educației).

2. EDUCAȚIA – REALITATE ȘI CONCEPT

După cum s-a subliniat în paginile anterioare, o știință se definește și se delimitează în primul rând prin *obiectul* ei de studiu. În acel context, s-a avansat deja ideea că obiectul pedagogiei, în accepțiunea sa cea mai generală, este ***educația ființei umane***, iar educația a fost definită ca *ansamblul fenomenelor, proceselor, structurilor și interacțiunilor prin care se transmite experiența socială de la o generație la alta, prin care se formează și se dezvoltă personalitatea umană ca individualitate, ca membră a unei comunități sociale, ca purtătoare a unui sistem de valori și ca subiect integrat în viața socială.* Cu toate că o astfel de formulare aproximează destul de bine educația ca obiect al pedagogiei, ea este totuși pe de o parte prea simplă, pe de altă parte prea generală pentru a fi considerată o definiție suficientă a acestui obiect.

Este prea simplă pentru că, în mod evident, nu surprinde multe dintre componentele realității educative de care pedagogia se ocupă. Pedagogia nu se limitează la a studia educația în general, ci aprofundează structura și mecanismele prin care educația se realizează, obiectivele, metodele, conținuturile și formele de organizare, comportamentele și acțiunile ce se manifestă în cadrul sau în legătură cu procesul de instruire și educare.

Formularea de mai sus este prea generală întrucât trimite și la domenii care depășesc sfera pedagogiei. Procesele și structurile prin care se transmite experiența socială și prin care se formează personalitatea umană nu sunt întotdeauna și în totalitate explicit educative. O parte a acestor procese și structuri sunt integrate și acționează în fluxul normal al activităților și interacțiunilor sociale fără a urmări neapărat obiective educative și fără a folosi sistematic metode de educație. Familia, grupurile și mediile sociale imediate (grupul de prieteni, strada, comunitatea rurală sau de cartier), activitățile productive sau recreative etc., exercită influențe în formarea personalităților, ele transmit experiență și valori sociale, fără a fi totuși structuri sau activități propriu-zis educaționale. Se ridică deci problema de unde începe, ce și cât cuprinde realitatea pe care o desemnăm cu termenul de educație. În funcție de soluția acestei probleme se va putea defini cu mai multă claritate ce este educația ca *realitate* și educația ca *obiect al pedagogiei*.

2.1. Educația ca „domeniu real" și ca „obiect epistemic"

Continuăm demersul cognitiv referitor la educație ca obiect de studiu al pedagogiei reluând ideea că obiectul oricărei științe are un *conținut real* și că existența și evoluția lui, ca domeniu al realității, trebuie să fie *independente de subiectul cercetător* și de actul cunoașterii. Aceasta înseamnă a accepta, ca principiu, că fenomenele și procesele educaționale se desfășoară potrivit propriilor legi și mecanisme „naturale", *independent de activitatea cognitivă a cercetătorului*, în sensul că subiectul cercetător – ***subiectul epistemic*** – nu trebuie să inventeze fenomenele pe care le studiază sau să înlocuiască obiectul real cu propriile reprezentări sau credințe.

Această independență este una *cognitiv-metodologică* și nu trebuie înțeleasă în sensul imposibilității cercetătorului de a interveni, de a modifica și chiar de a produce fenomenele studiate. Dimpotrivă, în plan real, procesele educaționale, mai ales cele instituționalizate, nu sunt derulări spontane, ci procese dirijate, planificate și organizate, iar modul în care aceste procese se desfășoară la un moment dat este în mare măsură consecința aplicării rezultatelor științei. De asemenea, nici actul cercetării nu este strict constatativ. Experimentul, de pildă, presupune intervenția conștientă și producerea intenționată a fenomenelor studiate. Independența obiectului cercetării față de subiectul cercetător are deci o *semnificație gnoseologică și metodologică* și nu una existențială (cercetătorul a fost sau poate fi profesor, student, părinte etc., adică parte a *obiectului* cercetării). Această independență trebuie înțeleasă în sensul că educația se prezintă, în primul rând, ca o *realitate*, iar abordarea educației ca obiect al pedagogiei nu trebuie să substituie conținutul real al educației cu reprezentările despre ea.

În timp ce obiectul pedagogiei se referă sau trebuie să se refere la fenomene sau procese educative reale, nu orice fenomen sau proces real este, prin el însuși, obiect al cercetării. Există întotdeauna fenomene, procese și mecanisme ale educației care nu sunt cunoscute, care nu acționează încă sau care nu se impun studiului științific. Procesul prin care realitatea educativă se constituie ca obiect al pedagogiei are loc la intersecția dintre mișcarea reală a fenomenelor educaționale, evoluția cunoașterii lor și nevoile și posibilitățile pe care știința și societatea le au la un moment dat. De aceea, în orice moment, obiectul unei științe, oricât de extinsă și dezvoltată ar fi aceasta, nu este decât un segment al realității pe care știința respectivă o studiază. Tocmai de aceea, pentru a introduce mai multă rigoare și a face delimitările necesare, studiile de epistemologie operează cu distincția dintre ***domeniul real*** de care o știință se ocupă și ***obiectul epistemic*** al științei respective.

I. Ca **domeniu real**, fenomenele educative sunt inepuizabile în timp și spațiu, ele se prezintă într-o varietate și o dinamică ce nu pot fi cuprinse în întregime de cunoașterea științifică, așa încât pedagogia nu poate asuma și nici nu poate pretinde că ar putea descoperi toate cauzele și toate mecanismele care generează și explică realitatea hipercomplexă a educației. În raport cu această realitate, conceptele și explicațiile pedagogiei nu reflectă decât parțial esența reală a educației și au întotdeauna un grad mai mic sau mai mare de probabilitate. Această permanentă stare de provizorat al cunoașterii nu este cazul particular al pedagogiei și nici nu înseamnă că pedagogia nu ar putea, în evoluția ei, să acumuleze cunoștințe certe și stabile. Dar conștiința caracterului limitat al cunoașterii obligă la delimitări care să marcheze ce și cât este obiect al cunoașterii și cum este conectat planul real al fenomenului educațional cu sistemul conceptual al pedagogiei.

II. Din perspectivă epistemologică, obiectul unei științe este un **obiect epistemic**, în sensul că este un obiect raportat la actul cunoașterii științifice și elaborat la nivel conceptual, astfel încât, deși se referă la un domeniu al realității, nu se identifică cu acesta. Fenomenul educațional devine obiect epistemic, adică obiect al pedagogiei în măsura în care este delimitat în *plan ontic* (existențial) și este conceptualizat în *plan teoretic*. Să examinăm pe scurt, de ce este necesară această definire în dublu plan a educației ca obiect al pedagogiei. [Vezi în acest sens, T. Dima., 27].

1. În primul rând, delimitarea în ***plan ontic*** a educației ca obiect al pedagogiei este impusă, după cum am subliniat, de însăși complexitatea reală a educației. Dar nu numai atât. Există multe alte considerente (teoretice, metodologice, practice) pentru care cercetarea științifică este obligată „să decupeze" segmente ale realității educative, să efectueze deci o anumită *selecție* care nu rămâne fără consecințe în planul construcției teoretice. Trebuie să avem în vedere și faptul că, mai ales în cazul pedagogiei, fenomenele educaționale nu se constituie în obiect al investigației științifice în mod întâmplător sau din rațiuni strict teoretice. De regulă, pedagogia este orientată spre rezolvarea unor probleme practice. Există, cu alte cuvinte, în orice etapă, un anumit câmp de preocupări, o anumită *problematică a cercetării* și un anumit *grad de dezvoltare a științei* care dimensionează și localizează gama de fenomene ce alcătuiesc obiectul cunoașterii științifice. Este evident deci că o serie de fenomene care alcătuiesc domeniul real al educației nu fac sau nu pot face parte din obiectul epistemic. Dintre aceste fenomene pot fi enumerate:

- fenomene, mecanisme și interacțiuni educaționale reale, dar a căror existență și acțiune sunt necunoscute, sunt nesesizate prin metodele și instrumentele actuale ale investigației științifice, cu alte cuvinte, fenomene care există dar despre care *nu știm că există;*
- fenomene educaționale care *nu există încă* sau se află în *stare potențială, latentă,* dar se pot declanșa atunci când vor fi întrunite condițiile necesare, potrivit unor legi și mecanisme imprevizibile sau diferite de modelele explicative actuale;
- fenomene, mecanisme și interacțiuni educaționale despre care știm că există, pe care le putem observa și înregistra, dar despre care avem conștiința că *nu dispunem de instrumentele sau de resursele materiale necesare pentru a le cerceta* în profunzime și pentru a construi explicații valide;
- fenomene educaționale cunoscute și care, virtual, ar putea fi accesibile unor investigații sistematice, dar sunt încă neabordate, fie din cauza limitelor materiale și de timp ale cercetării, fie datorită faptului că la un moment dat, sunt considerate drept secundare, *exterioare sferei de interes teoretic sau practic al cercetării.*

2. În al doilea rând, pedagogia, ca orice altă știință, nu lucrează cu fenomenul „în stare pură", ea nu poate opera cu concretul nemijlocit în toată diversitatea acestuia, ci cu fenomenul căruia i s-a atribuit o anumită *semnificație*, cu *concretul logic*, sistematizat, „limpezit" și reconstituit prin repetate detașări de concret, prin generalizări, abstractizări și reîntoarceri la un *altfel* de concret, la un concret care „spune" ceva despre fenomen, un concret progresiv mai inteligibil, mai bine cunoscut. Rezultă că delimitarea în plan ontic a educației ca obiect al pedagogiei trebuie însoțită de definirea, în *plan gnoseologic* a ceea ce *înțelegem* prin educație, adică a conceptului de educație. De altfel, delimitarea în plan ontic a obiectului cercetării nici nu poate fi posibilă fără specificarea sa în plan conceptual. Această conectare a educației ca „referențial ontic" cu conceptul de educație face obiectul unor proceduri complexe de operaționalizare a conceptelor, care conduc la o categorie specifică de concepte ale științei și anume *conceptele operaționale.*

3. În al treilea rând, necesitatea delimitării în dublu plan – ***ontic*** și ***teoretic*** – a educației este impusă și de combinația deosebit de complexă între determinările obiective și cele subiective ce caracterizează realitatea educației. După cum am subliniat ceva mai înainte, existența reală a unui fenomen, a unor factori sau interacțiuni educaționale nu este suficientă pentru ca acestea să devină obiect al cunoașterii. Este necesar ca ele să fie sesizate, să se cunoască sau măcar să se presupună existența lor și, apoi, ele mai trebuie să fie și accesibile și să prezinte interes în a fi cercetate. Dar, din moment ce educația devine obiect al cunoașterii, al conceptualizării și, pe această bază, obiect al intervenției conștiente, ea nu mai este o realitate pur obiectivă, ci o realitate în care obiectivul și subiectivul se întrepătrund. Educația, ca obiect epistemic, se constituie deci atât din realități obiective, cât și din realități subiective, în sensul că:

a) obiectul cercetării depinde întotdeauna de existența obiectivă (cu înțelesul de exterioară cercetătorului), reală sau potențială, a fenomenelor care se cercetează. Nu se poate cerceta (în sens științific) ceea ce nu există sau ceea ce nu poate să existe, cu alte cuvinte, obiectul cercetării reproduce întotdeauna un segment al existenței reale sau potențiale;
b) obiectul cercetării depinde însă și de subiectul cercetător (luat aici în sens generic), întrucât nu poate să devină obiect epistemic decât fenomenul cu care cercetătorul se află în raporturi cognitive.

Rezultă că în structura obiectului cercetării sunt incluse atât elemente ***obiective***, exterioare și independente de subiectul cercetător, cât și elemente ***subiective***, ideale, alcătuite din informațiile, reprezentările, teoriile, concepțiile pe care oamenii le au despre realitatea pe care o studiază. Aceste elemente ideale dobândesc, în cazul educației și al pedagogiei, un statut ontologic distinct, putând să devină ele însele obiect al cercetării. Realitatea obiectivă a educației este, într-o anumită măsură, o ***realitate subiectivă obiectivată***, ea se prezintă ca o combinație complexă și dinamică a *elementelor obiective*, reglate și autoreglate prin mecanismele sociale, economice, psihice sau de altă natură pe care educația, ca domeniu real, le are potrivit propriilor legi de funcționare, cu *elementele subiective* date de intervenția conștientă a omului asupra propriei educații sau asupra educației celorlalți, potrivit reprezentărilor, noțiunilor, atitudinilor pe care fiecare individ și fiecare comunitate le au asupra educației.

Această dublă dependență, obiectivă și subiectivă, a educației ca obiect al cercetării impune exigențe metodologice speciale, menite să evite confuzia între realitatea cercetată (în determinările ei obiective și subiective) și opiniile, aprecierile, concepțiile subiective ale cercetătorului. Căci chiar dacă, în plan existențial, realitatea educațională se reprezintă ca o combinație de elemente obiective și subiective, pe plan metodologic, ca obiect epistemic, ea trebuie să-și mențină independența, exterioritatea în raport cu structurile subiective ale cercetătorului. În acest sens, în studiile de epistemologie se subliniază că un obiect real este cunoscut, adică devine *obiect epistemic*, când sunt îndeplinite două condiții:

a) când este caracterizat în mod conceptual, adică atunci când devine obiect al unei descrieri semantice;
b) când este recunoscut în cazuri particulare de către cercetători diferiți, fără deosebiri semnificative de la un cercetător la altul. [T. Dima, 27, pag.95].

Aceste două condiții garantează o dublă independență a obiectului cercetării față de structurile subiective ale cercetătorului:

- ***o independență logică*** (semantică), asigurată de caracterul impersonal al conceptelor științifice, cu precizarea că atributul de „științifice" se aplică numai conceptelor care nu implică o anumită clasă de cercetători, ale căror referințe empirice nu depind deci de clasa observatorilor;
- ***o independență reală*** (ontică), constând în aceea că existența obiectului și manifestările acestuia nu depind de activitatea de observare efectuată de subiectul cercetător, cu alte cuvinte, același obiect este receptat în același mod la observările repetate ale aceluiași cercetător sau/și la observările făcute în aceleași condiții de cercetători diferiți.

Această dublă independență a obiectului cercetării față de subiectul cercetător este decisivă pentru corectitudinea și adevărul rezultatelor cercetării. Un obiect al cercetării imprecis nu va putea fi reconstituit corect în contextul altor cercetări, iar conectarea cu alte rezultate ale cercetării și cu sistemul conceptual al științei se vor realiza dificil și cu erori. Sub celălalt aspect, un obiect al cercetării dependent de actul observării, care se schimbă de la o observare la alta sau de la un cercetător la altul, care nu poate fi reprodus, chiar și în mod aproximativ, în condițiile în care a fost sesizat, nu va putea fi identificat ca atare de către alți cercetători, cercetarea având, prin urmare, o verificabilitate și o utilitate reduse.

Desigur, problema reproductibilității și verificabilității nu trebuie tratată la modul absolut. În educație nu există fenomene sau evenimente perfect reproductibile, după cum nu există ipoteze integral verificabile (sau falsificabile). Această problemă poate și trebuie să fie tratată în termenii „principiului rațiunii suficiente", să primească deci o soluție acceptabilă și sucientă pentru claritatea și coerența discursului teoretic și pentru fundamentarea acțiunii practice.

2.2. Dimensiunile existențiale ale educației

Analiza de până acum a încercat să pună în evidență problemele metodologice complexe pe care pedagogia trebuie să le rezolve în delimitarea și definirea educației ca obiect de studiu, accentul fiind pus pe nevoia de obiectivitate și rigoare privite drept condiții esențiale în studierea unui domeniu atât de complex cum este cel educațional. Este evident însă că fenomenele educaționale nu există izolat de alte fenomene care, prin natura lor, se întrepătrund și coexistă cu cele educaționale, cum sunt fenomenele sociale, psihologice, economice, demografice etc. Ca activitate coextensivă cu însăși societatea umană, educația se prezintă în multiple ipostaze; ea este factor și consecință, proces „natural" sau dirijat, fenomen social dar și individual, obiectiv dar și subiectiv. Diseminarea educației în majoritatea proceselor și structurilor sociale face ca educația să devină un fenomen ce interesează nu numai pedagogia, dar și sociologia, psihologia, economia, demografia etc. Numeroase discipline științifice s-au constituit la intersecția educaționalului cu socialul, psihologicul, economicul sau tehnicul, cum sunt sociologia educației, psihologia educației, managementul educațional ș.a.

Explicația acestor multiple abordări stă nu numai în tendințele actuale ale științei - de constituire a tot mai multe științe de graniță și domenii interdisciplinare - ci în primul rând în natura complexă a fenomenului educațional. Indiferent de punctul de vedere sub care este abordată, educația trebuie să fie întotdeauna privită ca o realitate complexă și multideterminată. Din această perspectivă, vom supune atenției principalele dimensiuni ce alcătuiesc existența reală a educației: *teleologică, axiologică, psihologică, sociologică, economică* și *pedagogică.*

2.2.1. Dimensiunea teleologică

Atributul de ***teleologic*** desemnează proprietatea unei acțiuni, a unei atitudini sau a unui comportament de a fi declanșate și direcționate spre anumite finalități, spre anumite scopuri. Totodată, ***explicația teleologică*** este un tip special de explicație potrivit căreia acțiunile și comportamentele umane pot fi înțelese numai dacă se cunoaște scopul care le susține. În cadrul acestei explicații, scopul apare ca un factor care structurează acțiunea și ca un model de anticipare rațională care generează un tip specific de determinism, și anume ***determinismul teleologic.***

Dacă avem în vedere că nota caracteristică esențială a educației constă în *existența scopurilor* care orientează și direcționează acțiunea educativă, atunci *dimensiunea teleologică* se impune ca o dimensiune definitorie a educației. De altfel, însăși etimologia termenului de educație, care are semnificația de „a conduce", în sensul de a conduce procesul de formare a personalității umane, implică noțiunea de destinație, de finalitate.

Existența scopurilor este deci o notă distinctivă principală în baza căreia se poate delimita, în plan existențial, fenomenul educațional. Această distincție este necesară întrucât influențele sociale exercitate asupra individului sunt multiple, formarea personalității umane fiind rezultatul unui complex de interacțiuni, dintre care nu toate pot fi considerate drept acțiuni educative. Atributul de *educative* va fi aplicat numai în cazul acelor acțiuni și al acelor influențe care sunt ghidate de scopuri. Desigur, scopurile nu sunt întotdeauna explicite, nu sunt întotdeauna formulate în mod oficial, dar ele pot fi identificate prin direcția și conținutul acțiunii educative. În plan real, scopurile educației există și acționează sub două forme:

a) ca *scopuri explicite*, formulate şi obiectivate în documente oficiale, fiind de regulă recunoscute la scara unei comunităţi sociale sau a unui sistem educativ;
b) ca *scopuri implicite*, adică într-o formă nedeclarată sau/şi nonformală, dar prezentă în acţiunile, conţinuturile, metodele prin care se realizează educaţia.

Indiferent însă de forma lor, explicită sau implicită, scopurile sunt o constantă a acţiunii educative, iar *explicaţia teleologică* rămâne unul dintre tipurile principale de explicaţie pentru delimitarea şi înţelegerea fenomenului educaţional.

2.2.2. Dimensiunea axiologică

Deşi definitorie, prezenţa scopurilor nu este suficientă pentru a înţelege şi a defini educaţia. A educa înseamnă, într-adevăr, a conduce şi anume a conduce pe o anumită direcţie spre o anumită finalitate (scop). Dar acest enunţ nu este suficient. Se ridică o serie de întrebări: Care este destinaţia? Unde? În ce direcţie conducem formarea elevului (a copilului, a tânărului)? Iar aceste întrebări se justifică datorită faptului că educaţia nu este o acţiune neutră, impersonală sau strict obiectivă, ci o acţiune *cu sens*, care implică atitudini, interese, motivaţii şi, desigur, *valori*. A educa înseamnă a conduce nu în orice fel de direcţie, ci într-o direcţie pozitivă, benefică, evolutivă, nobilă. După cum subliniază Gilbert de Landsheere, „educăm ţintind spre adevăr, spre bine, spre frumos - şi nu spre neadevăr, spre rău, spre urât" [19, pag. 7].

De altfel, chiar şi la nivelul simţului comun sau al „bunului simţ", a educa înseamnă a schimba în bine, a dezvolta capacităţi şi însuşiri de personalitate pozitive, a forma conduite şi convingeri morale pozitive. În consecinţă, *educaţia este întotdeauna ghidată de valori* (sociale, intelectuale, morale, estetice etc.), ceea ce înseamnă că educaţia are o *dimensiune axiologică*, iar cunoaşterea şi înţelegerea fenomenului educaţional nu sunt posibile fără cunoaşterea valorilor care îl orientează şi îl susţin. *Explicaţia axiologică* trebuie însumată celei teleologice spre a se înţelege nu numai cauzalitatea, dar şi conţinuturile şi sensurile care susţin şi care ghidează educaţia.

2.2.3. Dimensiunea socială (sociologică)

Dimensiunea socială a educaţiei constă în acele *procese, structuri, moduri de acţiune, mentalităţi şi tradiţii care apar şi se manifestă ca expresie a caracterului social al educaţiei*, a faptului că educaţia se realizează în şi prin societate, ea fiind un fenomen inerent vieţii sociale a oamenilor, o condiţie a perpetuării şi dezvoltării experienţei sociale. Educaţia nu are sens, nu poate exista în afara relaţiilor sociale, a comunităţilor sociale, ea însăşi este una din formele principale de *interacţiune socială*. Prin educaţie sunt puse în acţiune *normele* şi *valorile sociale*, se realizează procesul socializării generaţiilor tinere. Dimensiunea sociologică a educaţiei se referă deci la acele aspecte care depăşesc individualul, care nu pot fi descrise şi explicate fără a lua în considerare *interacţiunea socială* ca formă de generare şi existenţă a fenomenului educaţional. De altfel, o serie de componente ale educaţiei, privită ca domeniu al realului, cum sunt scopurile, structurile şi instituţiile educaţionale, mentalităţile şi opiniile colective privind educaţie etc. nu pot fi nici sesizate, nici analizate şi explicate fără a lua în considerare *dimensiunile sociale ale fenomenului educaţional*. În măsura în care dimensiunea socială a educaţiei este analizată, sistematizată şi conceptualizată ea devine o dimensiune *sociologică*, justificându-se ca obiect de studiu al ***sociologiei educaţiei*** – una dintre componentele principale ale sistemului ştiinţelor educaţiei.

2.2.4. Dimensiunea psiho-individuală (psihologică)

Dimensiunea socială nu explică singură şi nici nu epuizează dimensiunile ontice ale educaţiei. Chiar dacă, privită ca mod de organizare sau sub aspectul contextului în care se realizează, educaţia este eminamente un fenomen social, ea angajează individul uman, privit ca subiect, ca

personalitate, ca actor sau ca agent al acțiunii educaționale. Nu există educație în general, care să se adreseze unor indivizi abstracți, ci numai o educație (sau educații) care se realizează în condiții concrete, „aici și acum", care se adresează unor oameni concreți, de o anumită vârstă, într-o anumită etapă a vieții lor, cu anumite particularități psihice, ghidați de scopuri și motivații proprii. Toate acestea alcătuiesc ceea denumim drept *dimensiunea psiho-individuală a educației.*

Această dimensiune constă în procesele, mecanismele, structurile și însușirile psihice care apar, acționează, se formează și se modifică în procesele reale de educație, în interacțiunile umane constituite în actul transmiterii și asimilării experienței sociale, în formarea și dezvoltarea cunoștințelor, capacităților și atitudinilor ca urmare a acțiunilor educative, spontane sau intenționate, pe care oamenii le exercită asupra celorlalți sau/și asupra lor înșile. Căci într-adevăr, educația, ca proces de formare (și autoformare), de modelare a personalității, realizat de subiecții umani, implică în mod direct ***mecanismele și procesele învățării***, cele ale ***comunicării*** și ale ***interacțiunii psihosociale***, ea angajează ***structurile și abilitățile cognitive și acționale, motivațiile și atitudinile, particularitățile de vârstă și individuale*** ale celor care educă și ale celor care sunt educați etc. În măsura în care dimensiunea psihică a educației este analizată, sistematizată și conceptualizată ea devine o dimensiune *psihologică*, justificându-se ca obiect de studiu al ***psihologiei educației*** – o altă componentă principală a sistemului științelor educației.

2.2.5. Dimensiunea economică

Fiind un fenomen social, educația are conexiuni directe cu componenta economică a socialului. Pe măsură ce se organizează și se structurează ca subsistem social, educația devine parte integrantă a sistemului social global, în cadrul căruia sistemul economic ocupă un loc central, decisiv sub anumite aspecte pentru celelalte subsisteme, inclusiv pentru sistemul de educației. Sintetic, dimensiunea economică a educației constă în ***implicațiile și efectele pe care educația le are asupra vieții economice a societății***, precum și în ***implicațiile și consecințele pe care viața economică, în sensul ei cel mai larg (producție, schimb, consum, re-producție), le are asupra educației.***

Deși sesizată mai recent și supusă mai târziu reflecției sistematice, dimensiunea economică a educației a existat din toate timpurile. Căci este evident că educația, amploarea, nivelul și modul de realizare ale acesteia sunt dependente de condițiile (resursele) și cerințele economice existente în societate la un moment dat, după cum viața economică însăși este dependentă de calitatea, nivelul și amploarea proceselor/sistemelor de educație.

În prezent, dimensiunea economică a educației dobândește noi proporții, atât ca realitate existențială, cât și ca obiect al cercetării științifice. Pe de o parte, economia modernă - variată, dinamică și tot mai complexă - este tot mai dependentă de calitatea competențelor umane formate prin sisteme/procese educaționale orientate (și finanțate) explicit spre formarea/valorificarea resurselor umane ale dezvoltării economice. Pe de altă parte, educația modernă angajează costuri tot mai ridicate, este tot mai dependentă de resursele (materiale, financiare, logistice) pe care societatea (economia, în special) le are și le poate mobiliza pentru educație. În mod necesar, amplificarea dimensiunilor economice ale educaționalului a condus și va conduce la extinderea *criteriilor de eficiență* (economică) în proiectarea, realizarea și evaluarea proceselor/sistemelor educaționale și la o tot mai stringentă necesitate de a cerceta fenomenul educațional sub aspectele, implicațiile și consecințele sale economice.

Dimensiunea economică s-a impus nu doar realitate existențială, dar și ca mod de abordare și de conceptualizare a educației. Limbajul pedagogic integrează tot mai frecven termeni cum sunt cei de produse, bunuri și servicii educaționale, capital educațional, piață a educației, iar educația (acțiunea, instituția de educație) este abordată în termeni de resurse-nevoi, costuri și beneficii, cerere și ofertă, calitate/preț. S-a elaborat modele de analiză economică a educației, iar abordarea

educației ca ***investiție*** în resursa umană, inclusiv cu sensul de ***investiție de capital*** și anume în „capitalul uman", a avut și are consecințe majore asupra modului real de organizare a educației. Componenta economică are implicații tot mai directe asupra obiectivelor și conținuturilor educației, ea devine tot mai mult un sistem de referință decisiv pentru proiectarea pedagogică, pentru modul de organizare și funcționare a instituției educative.

Latura economică a educației include însă nu numai aspectele sistemice, ci și pe cele *personale*, *individuale* și *microgrupale*. Pentru fiecare individ, educația costă, presupune efort și consum de resurse, ea are și va avea tot mai mult caracterul unei *investiții în capitalul uman individual* care poate aduce celui capabil și dispus să investească un *avantaj competitiv*, șanse sporite de integrare și de avansare în stratificarea socială, cu consecințe directe asupra poziției sociale și asupra bunăstării personale. Această abordare – impusă de o realitatea economico-educațională în expansiune – generează și va genera tot mai mult mutații importante în raporturile dintre furnizorii și beneficiarii de servicii educaționale, dintre elevi (studenți) și instituția de învățământ, dintre școală și familie (comunitate).

2.2.6. Dimensiunea pedagogică a educației

Dimensiunea pedagogică a educației este, desigur, atributul central care imprimă pedagogiei nota sa distinctivă în raport cu orice altă perspectivă de abordare a fenomenului educațional și constă în acele procese, moduri de organizare, principii și metode, structuri sociale și instituții, competențe și atitudini care se constituie, se manifestă și acționează în mod intenționat și explicit în *procesul transmiterii și asimilării experienței sociale* prin instrucție și educație, în *relația dintre educator și educat*, în *interacțiunea dintre predare și învățare.*

A vorbi despre dimensiunea pedagogică a educației ar putea să implice însă o (aparentă) tautologie. Căci ne-am putea întreba, firește, dacă dimensiunea pedagogică nu ar trebuie să fie suficientă singură pentru a desemna educația ca obiect al pedagogiei. Se pune, cu alte cuvinte, întrebarea: Care este aportul pedagogiei și al perspectivei pedagogice la acest sistem referențial complex de abordare a educației?

Pentru a răspunde acestei întrebări, trebuie să remarcăm că, pe măsură ce funcția educativă a societății s-a specializat, iar educația a devenit o activitate intenționată, planificată și sistematică, realizată în instituții specializate de către persoane calificate, dimensiunea pedagogică a devenit atributul central al unei clase specifice de fenomene și procese educaționale - cele *pedagogice*. Acestea nu mai sunt derulări spontane de influențe educative indirecte sau implicite, ci desfășurări sistematice, în care intervin obiective, metode, mijloace, moduri de organizare și conținuturi stabilite și folosite în mod intenționat și în sensul realizării cu eficiență sporită a actului educativ. Dimensiunea pedagogică a educației obligă deci cercetarea să depășească nivelul descriptiv și explicativ, să devină ***normativă*** și ***prescriptivă***, adică să identifice și să elaboreze normele, metodele, mijloacele, conținuturile cele mai potrivite pentru realizarea eficientă a actului educativ.

Din această perspectivă, domeniul cercetării pedagogice este alcătuit nu doar din procesele și mecanismele „naturale" ce acționează în câmpul educației, dar și (mai ales) din procesele declanșate și realizate *în mod intenționat*, în *forme de organizare instituționalizate*, cu *metode și tehnici fundamentate științific*. Dimensiunea pedagogică pune în evidență faptul că activitatea educativă, în realitatea ei complexă, este dependentă de modalitățile și structurile prin care se desfășoară, de competența persoanelor care o realizează, de cantitatea și calitatea științei încorporată în planificarea și realizarea acesteia, nota distinctivă a abordării pedagogice fiind dată tocmai de îmbinarea mult mai strânsă decât în cazul altor discipline care se ocupă de educație dintre cunoaștere și acțiune, dintre teorie și practică.

2.3. Structura educației ca domeniu real. Analiză și conceptualizare

După cum a rezultat din analizele anterioare, privită ca obiect de studiu al pedagogiei, educația se prezintă în orice moment într-o dublă ipostază: *realitate* și *concept.* Aceste două ipostaze sunt strâns legate între ele: nici una nu poate fi înțeleasă și nu are sens în afara celeilalte. Realitatea conceptualizată devine inteligibilă, ea poate fi descrisă semantic și explicată. Sub celălalt aspect, conceptele care mențin un contact permanent cu realitatea, care au deci un referențial ontic identificabil, devin operaționale și pot servi nemijlocit cunoașterii și acțiunii.

Deși interdependente, cele două ipostaze nu trebuie confundate, întrucât ele au un statut ontologic distinct. Sub aspect genetic, realitate educațională este primordială, iar sub aspect structural este prioritară în raport cu conceptele și conceptualizarea. Realitatea educațională este sursa conceptelor pedagogice, este *referențialul ontic* la care conceptele sunt raportate și în funcție de care sunt evaluate și reconsiderate. Desigur, conceptele nu sunt simple reflectări ale realității, ele sunt și *demersuri constructive și proiective*, iar atunci când sunt „puse în acțiune" ele condiționează realitatea și, într-un anumit sens, *produc realitate*. Aceasta nu schimbă însă statutul determinant și funcția referențială ale realității educaționale în raport cu conceptele pedagogice. De aceea, pentru a răspunde la întrebarea *Ce este educația ?*, trebuie să răspundem, mai întâi, la o dublă întrebare: *Cum se manifestă educația în plan real și cum asimilată în demersul cognitiv și în structurile conceptuale ale pedagogiei ?*

2.3.1. Fenomenul educațional

Știința începe, ca obiect, cu *fenomenul* și, ca metodă, cu *observația*. Nu numai că începe, dar se întoarce permanent la fenomen și la observație pentru a culege noi informații, pentru a verifica și a evalua ipotezele, teoriile și tehnologiile construite în "laboratorul" cunoașterii științifice. Nici fenomenul și nici observația nu sunt însă finalități, ci *mijloace* ale cunoașterii științifice menite să-i garanteze contactul permanent cu realitatea concretă a obiectului de studiu. Raportarea la fenomen și apelarea la observație continuă să fie notele distinctive esențiale ale cunoașterii științifice, care deosebesc, de altfel, pedagogia științifică de pedagogia simțului comun sau a „bunului simț". Din această perspectivă, vom face în cele ce urmează o succintă prezentare a abordărilor fenomenului educațional ca realitate și ca sursă primară a cunoașterii științifice.

1. În accepțiunea cea mai largă și cea mai uzuală, fenomenul educațional este manifestarea directă, evidentă și accesibilă a educației ca realitate, și prima formă în care aceasta se prezintă ca obiect al pedagogiei. Fenomenul educațional este *expresia manifestă, observabilă a educației,* constând din acțiuni, conduite, performanțe, opinii, produse ale activității, acte de comunicare, moduri de organizare etc., care apar și sunt sesizabile nemijlocit în diversitatea acțiunilor de educare și în varietatea contextelor sociale, grupale și individuale. Pe scurt, *fenomenul educațional este* ***educația așa cum apare***. Ca manifestare concretă, vie și dinamică a realității, fenomenul educațional poate să apară atât ca previzibil, comun, repetabil, cât și ca accidental, particular sau unic, el poate să preceadă sau să succeadă altor fenomene, să fie izolat sau cuprins în serii de fenomene. În raport cu actul cunoașterii științifice, fenomenul educațional se prezintă inițial ca „lucru în sine", infinit și inepuizabil în timp și spațiu, ca realitate care, deși ni se dezvăluie prin aspecte exterioare observabile, nu ne comunică prin ea însăși care sunt structurile interne, cauzele, legile ce generează și explică manifestările exterioare pe care le sesizăm. Fenomenul educațional este asimilat de știință în primul rând prin *observare și înregistrare* și abia ulterior prin analiză, sistematizare, clasificare, conceptualizare și explicare.

2. Cu ultima idee, am anticipat deja o altă abordare a fenomenului educațional. El este nu numai educația așa cum apare, dar și ***sursa primară a cunoașterii***, datul inițial și faptele pe baza

cărora, în procesul continuu şi progresiv al cunoaşterii, se confirmă/infirmă teoriile, se deschid noi perspective de cercetare sau se reconsideră cele existente. Dacă în calitatea sa de *domeniu* al pedagogiei, fenomenul educaţional apare ca „lucru în sine", ca fapt, ca realitate dată, în calitatea sa de *obiect* al pedagogiei, fenomenul educaţional apare ca „lucru pentru sine", ca *sursă de informaţii*, de la care pedagogia porneşte şi la care se întoarce pentru a-şi formula şi a-şi testa enunţurile. Rezultă încă o dată că fenomenul nu este un scop, ci un mijloc şi un punct de reper ale lanţului complex al cunoaşterii pedagogice, ale demersului cognitiv care conduce de la fenomen la esenţă, de la observaţie la explicaţie, de la diagnoză şi constatare, la prognoză şi anticipare.

La baza acestui demers se află, explicit sau implicit, o *paradigmă generală a cunoaşterii ştiinţifice*, asumată şi de pedagogie, potrivit căreia *fenomenele sunt manifestarea exterioară a esenţei, a generalului şi esenţialului*. Cu alte cuvinte, cercetăm fenomenul educaţional cu convingerea că, dincolo de ceea ce este aparent, întâmplător, schimbător, vremelnic, particular, se află elemente, cauze, trăsături şi conexiuni generale, esenţiale şi necesare, repetabile şi relativ stabile, a căror dezvăluire permite înţelegerea şi explicarea fenomenelor, anticiparea şi influenţarea lor, producerea sau împiedicarea producerii unor fenomene. Trebuie totuşi să avem în vedere că, în cazul fenomenelor educaţionale, datorită complexităţii lor şi multiplelor determinări care le generează, relaţia dintre aparenţă şi esenţă nu este directă şi liniară. Deseori, aparenţa este „înşelătoare", fenomenele sunt „interpretabile" în diferite sensuri şi pot întemeia, dacă sunt „bine alese", explicaţii diferite. De aceea, pentru cunoaşterea ştiinţifică, mai importante decât fenomenele considerate de sine stătător, sunt configuraţiile, înlănţuirile şi asocierile de fenomene, iar pe planul cercetării sunt necesare metodologii complexe, informaţii multiple şi variate, precum şi mult mai multe "circumspecţii epistemice" atunci când se elaborează explicaţii.

3. Caracterizarea fenomenului educaţional nu poate fi completă fără a pune şi *problema **observabilităţii***. Această problemă poate fi sintetizată astfel: *Este fenomenul educaţional accesibil observaţiei într-un mod similar cu celelalte clase de fenomene?* (ne referim la fenomene de natura celor fizice, chimice, biologice etc.) Această problemă este generată de faptul că, implicând subiecţi umani, fenomenul educaţional nu se rezumă la manifestările exterioare şi nemijlocit perceptibile, care pot fi deci observate şi înregistrate din exterior în mod impersonal şi strict obiectiv, ci implică şi derulări subiective, cognitive, afective, motivaţionale, volitive etc., care, prin natura lor, nu sunt nemijlocit observabile. Sub acest aspect, fenomenul educaţional este foarte apropiat de fenomenul psihic, pentru care dimensiunea subiectivă, neobservabilă este definitorie. Similar fenomenului psihic, fenomenul educaţional nu se rezumă la ceea ce subiectul uman, fie că este educator, fie că este educat, observă la alţii sau sine, ci cuprinde şi ceea ce simte pe plan subiectiv, ceea ce îi apare ca desfăşurare internă, mentală, ca trăire subiectivă sau ca rezultat al autoanalizei, al introspecţiei. Această ***realitate subiectivă*** sesizată pe planul intern al trăirii subiective şi al conştiinţei sau imaginată empatic la alţii trebuie considerată ca o *parte constitutivă a fenomenului educaţional* care nu poate fi ignorată fără a simplifica nepermis natura reală complexă a fenomenului educaţional.

Este evident că, din această perspectivă, accepţiunea clasică a fenomenului - ca manifestare exterioară, ca latură evidentă, direct observabilă a realităţii - nu corespunde decât parţial realităţii fenomenale a educaţiei. Şi atunci se ridică întrebarea: În *ce mod şi pe ce bază fenomenul educaţional constituie sursa primară a cunoaşterii ştiinţifice şi referenţialul ontic la care trebuie să se raporteze teoria pedagogică ?* Răspunsul se întemeiază pe *ipoteza observabilităţii*, ipoteză care, dincolo de limitele demersului inductiv prin care poate fi confirmată, a dobândit în timp statutul de *paradigmă generală* în ştiinţele socioumane, potrivit căreia *structurile şi desfăşurările neobservabile ale fenomenelor se exteriorizează în manifestări observabile* (acţiuni, comportamente, opinii, performanţe, produse ale activităţii etc.), de manieră că *poate fi stabilită o anumită relaţie de corespondenţă între cele două planuri ale aceleiaşi realităţi.*

O astfel de abordare a fenomenului educațional, în termenii relației dintre observabil și neobservabil, dintre obiectiv și subiectiv, dintre manifest și latent are, în primul rând, o *semnificație metodologică*, în sensul că ne permite să distingem, pe planul cunoașterii, între ceea ce este educația ca *realitate în sine*, ceea ce este ca *realitate fenomenală* și ceea ce este ca *explicație*, ca mod de a o înțelege, avertizându-ne că cele trei planuri nu trebuie nici disociate, nici confundate, ci tratate în termenii unei corespondențe mai mult sau mai puțin ipotetică, ce trebuie permanent verificată. Pentru a introduce totuși clarificările necesare în privința naturii informațiilor obținute prin studierea fenomenului educațional, putem face distincție - așa cum se procedează în psihologie și sociologie - între *fapt* și *fenomen*, în sensul că:

- ***faptul** educațional* se referă numai la *ceea poate fi observat din exterior* sau poate fi înregistrat printr-o tehnică anume și poate fi consemnat ca *informație factuală*, obiectivă, impersonală, independentă de cel care o constată;
- ***fenomenul** educațional* se referă la realitatea complexă, obiectivă și subiectivă, observabilă și neobservabilă, a educației, ce poate fi abordată nu numai prin metodele din categoria celor întemeiate pe observație, dar și prin metodele din categoria celor întemeiate pe introspecție (autoobservare, autoapreciere, verbalizare, observarea participativă etc.), precum și prin metodele bazate pe analiza empirică , pe metaanaliză și pe analiza calitativă. Desigur, *informația certă rămâne informația factuală*. Dincolo de aceasta, calitatea informației depinde de calitatea teoriei și a metodologiei prin care se identifică, se analizează și se interpretează informația furnizată de studierea fenomenului educațional.

2.3.2. Procesele educaționale

Studiind fenomenele educaționale, analizând și sistematizând datele observației și ale celorlalte metode de cercetare, constatăm că fenomenele sau diferitele manifestări ale acestora nu apar în mod izolat, ci alcătuiesc ansambluri și succesiuni de fenomene, asociate unor condiții externe sau interne, unor conținuturi și comportamente, care formează *sisteme funcționale integrative*, manifestări coerente care au o anumită *derulare în timp*, care apar și se desfășoară într-un anumit domeniu al *interacțiunii educaționale* și care se înscriu într-o anumită *succesiune de transformări* ce conduce la un anumit *„produs"*. Aceste clase de fenomene delimitate *structural, funcțional* și *temporal* alcătuiesc ***procesele educaționale***. Spre deosebire de fenomenele educaționale, care sunt manifestări ale educației *așa cum apare* aceasta, procesele educaționale sunt deja *construcții cognitive*, ele sunt *realități sistematizate și sintetizate conceptual* care, deși continuă să aibă statutul de referențial ontic (existențial) al teoriei pedagogice, marchează trecerea de la faptul brut și de la realitatea fenomenală, la faptul relevant și la realitatea inteligibilă.

Termenul de proces nu aparține exclusiv pedagogiei și nici nu s-a consacrat pe terenul pedagogiei. Utilizarea cea mai largă aparține *tehnologiei*, unde procesul este definit drept o *succesiune de transformări* sau de stări pe care le suportă sau care sunt produse asupra unui *obiect* și care conduc la schimbări cantitative, calitative și structurale ale acestuia, adică la un *produs* al procesului respectiv. Noțiunea de proces a fost și este, de asemenea, larg utilizată în științele naturale (fizică, biologie, chimie, geologie etc.), în care accentul cade pe *aspectul „natural", necesar și obiectiv* al transformărilor și stărilor parcurse de obiectul procesului, precum și pe *funcția explicativă* pe care procesul o are în raport cu fenomenul. Descoperirea proceselor este echivalentă, în acest caz, cu dezvăluirea mecanismelor interne, a factorilor și condițiilor care generează și care explică manifestările externe, observabile. Termenul de proces a pătruns treptat și în celelalte științe, în economie, în sociologie, psihologie și, desigur, în pedagogie, în prezent el fiind o categorie importantă a epistemologiei și filosofiei.

Această extindere a utilizării a termenului de proces a condus la o lărgire a sferei conceptului și la o îngustare a conținutului său, reținându-se ca note distinctive principale ***transformarea*** și

succesiunea temporală a transformărilor. Un aport substanțial la generalizarea noțiunii și la extinderea folosirii termenului de proces l-au avut cercetările și studiile elaborate în cadrul noilor orientări privind *analiza sistemică*, structurală a realității, care au pus în discuție relația dintre structură și funcție, dintre static și dinamic, dintre sincronic și diacronic ș.a.m.d., constatându-se că ***procesualitatea*** este o proprietate generală a realului, un mod de existență a obiectelor și fenomenelor. În acest context, procesul este definit drept o succesiune dinamică de stări ce are loc în *interiorul unui sistem* sau în *trecerea de la un sistem la altul*.

În pedagogie, termenul de proces a început să fie folosit mai frecvent în a doua jumătate a secolului XX. O contribuție însemnată la pătrunderea termenului de proces în pedagogie au avut-o evoluțiile din sfera științelor socio-umane, îndeosebi din psihologie, sociologie și economie, în cadrul cărora perspectiva dinamică asupra realității socio-umane a condus la noi abordări ale relațiilor dintre structură și funcție, dintre mecanism și proces. Sesizarea procesualității ca realitate a condus la ***abordarea procesuală*** ca principiu metodologic de explicare în sfera socioumanului. .

Pătrunderea termenului de proces în pedagogie nu a fost însă un simplu împrumut terminologic. Dimpotrivă, însăși evoluția cercetărilor din interiorul pedagogiei, mai ales a cercetărilor cu caracter interdisciplinar, a condus la necesitatea acestui termen. În condițiile în care pedagogia era (și este) interesată nu numai de descrierea, dar și de dirijarea activităților instructiv-educative, de ameliorarea modalităților de realizare a educației, noțiunea de proces se impunea nu numai ca o soluție explicativă, dar și ca una *normativă* și *prescriptivă*.

Sigur însă că originea multiplă a conceptului de proces și-a pus amprenta asupra conceptului de proces educațional, explicând în bună măsură caracterul *polisemantic* al termenului de proces în chiar interiorul pedagogiei. Se impune, de aceea, să relevăm principalele sensuri și principalele direcții în care și din care termenul de proces (educațional) a fost asimilat în pedagogie.

1. În mod evident și, de altfel, în mod explicabil, o parte însemnată a sensurilor termenului de proces în pedagogie își au originea în psihologie și îndeosebi în psihologia învățării. Astfel, cercetările subsumate *orientării psihogenetice*, pentru care *procesualitatea* este un principiu explicativ central, au impus termenul de proces ca pe o categorie fundamentală a psihologiei, având consecințe și în pedagogie. *Psihologia învățării*, de asemenea, a introdus termenul de *proces de învățare* odată cu trecerea de la descrierea învățării la *dirijarea* și *producerea* învățării, când a devenit necesară studierea mecanismelor interne și a succesiunii evenimentelor prin care se produce învățarea. În prezent, termenul de *proces de instruire* (proces instrucțional) și chiar cel de *proces didactic*, ca termeni aparținând limbajului pedagogic, poartă în bună măsură amprenta semnificațiilor psihologice ale termenului de proces.

Mai recent, evoluțiile din sfera *psihologiei cognitive* au adăugat noi elemente conceptului de proces, cu implicații asupra conceptului de proces educațional, îndeosebi prin studierea operațiilor de *procesare* și a *proceselor elementare* (microproceselor), care a permis concluzia că procesualitatea este o caracteristică prezentă și la nivelele elementare (primare) ale activității psihice, că există deci o derulare temporală de operații chiar și la nivelul reacțiilor (aparent) instantanee sau al „intrărilor" în sistemul psihic care apăreau directe, fără verigi intermediare (vezi, de pildă, procesările rapide de informații care au loc la nivelul stocajului senzorial și care explică selecția informațiilor ce sunt transmise memoriei de scurtă durată). Trebuie considerate, în acest context, și cercetările de *psihologie socială*, îndeosebi cele privind dinamica grupului, a comunicării și a formării reprezentărilor sociale, care au adăugat noi dimensiuni noțiunii de proces (proces de grup, de comunicare, proces reprezentațional, proces de atribuire ș.a.).

În această accepțiune, termenul de proces desemnează ***o succesiune cronologică de fenomene sau de stadii ale aceluiași fenomen, care se înlănțuie și ne apar ca un ansamblu funcțional, dotat cu o anumită organizare internă***. Aceasta este accepțiunea cea mai largă a termenului de proces educațional, ea înglobând de fapt orice succesiune de fenomene și de

evenimente căreia i se pot detecta o anumită coerență internă, un element comun care leagă între ele fenomenele sau stadiile ce se derulează în timp. Putem vorbi, în acest sens, de procesul predării, procesul învățării, procesul evaluării, procesul comunicării, procesul de socializare etc.,

2. Un alt sens, ceva mai specific, cu care termenul de proces a fost asimilat limbajului pedagogic este acela de ***succesiune de transformări, de prelucrări, de operații cognitive sau/și acționale (motorii) care se produc asupra unui conținut și care generează un produs nou,*** *fie că acesta este un comportament nou sau o modificare de comportament, o performanță sau o problemă rezolvată, fie că este un produs fizic, un obiect, o compunere, un desen etc.* Această accepțiune accentuează latura de *transformare* ce caracterizează procesele educaționale, dar nu orice fel de transformare, ci o transformare specificată de natura *operațiilor*, *conținuturilor* și *produselor* pe care le implică. Acest sens este mai bine reliefat de substantivul *process* și verbul *to process* din limba engleză, care au pătruns și în limba română, pe filiera informaticii, prin termenii de *procesare* și *a procesa*, cu semnificația de *a trata transformând*, a prelucra un material, în special o informație, parcurgând o succesiune dată de etape și de operații, în scopul rezolvării unei probleme sau al obținerii unui anumit „produs".

Accentul pus pe *transformare*, ca notă distinctivă esențială a proceselor educaționale, nu este însă un simplu împrumut conceptual, ci este justificat de însăși natura educației, ca activitate care implică, dincolo de deosebirile conceptuale, interacțiunea între *informare*, *formare* și *transformare*. Pe planul psihologiei educației, această abordare a procesului educațional își are originea, în principal, în două orientări psihologice inițial separate, dar reunite treptat în încercarea de a se depăși paradigma behavioristă, care își epuizase potențialul explicativ în raport cu comportamentele complexe: psihologia genetică și psihologia cognitivă.

a) prima, *psihologia genetică* - cu referire în special la cercetările lui J. Piaget și Școlii de la Geneva - a făcut din *transformarea realului*, „în act sau în gândire", un principiu explicativ fundamental al genezei inteligenței, și, în general, al psihogenezei. Problema naturii cunoștințelor, considerată drept „problema epistemologică fundamentală", a fost pusă în termenii: „Sunt oare cunoștințele cópii ale realității sau, dimpotrivă, asimilări ale realului la *structuri de transformări?"*. Răspunsul, bazat pe numeroase cercetări concrete, a fost că „cunoștințele derivă din acțiune, nu în sensul unor simple răspunsuri asociative, ci într-un sens mult mai profund, acela al asimilării realului la coordonările necesare și generale ale acțiunii. *A cunoaște un obiect înseamnă a acționa asupra lui și a-l transforma spre a sesiza mecanismele acestei transformări în legătură cu acțiunile transformatoare înseși*"[J.Piaget, 51, pag. 28].

b) cealaltă, *psihologia cognitivă,* a proiectat o nouă perspectivă asupra psihicului, abordându-l ca pe un *sistem de prelucrare (de procesare) a informației*, studiul fenomenelor psihice devenind *studiul transformărilor* pe care informațiile le suportă între inputul senzorial și outputul motor (comportamental). S-a pornit de la ipoteza că, dacă se poate stabili o anumită relație funcțională între intrări și ieșiri, iar dacă funcția respectivă este recursivă, atunci se poate stabili un număr finit de operații și de pași, într-o succesiune care poate fi reprodusă și reconstruită sub forma unui model, ce poate fi confruntat ulterior cu datele observației. A defini un proces psihic înseamnă, din această perspectivă, a construi *un model de tratare a informației*, care să specifice componentele, operațiile și pașii, până la cea mai mică unitate funcțională care se desfășoară în timp real, model care să fie reproductibil (și confirmat) atât la subiecții umani concreți, cât și pe calculator (vezi studiile de inteligență artificială). Prima aplicație pedagogică a acestei abordări a fost *instruirea programată*, care nu a cunoscut însă o extindere practică foarte largă. În schimb, *instruirea asistată de calculator*, care cunoaște o expansiune progresivă, facilitată de dezvoltările în materie de „hard" și „soft" computațional, nu va putea fi integrată organic în procesele educaționale „interumane" fără cunoașterea și explicitarea „pedagogică" a modelelor de procesare a informației pe care le implică.

3. Cu toate că influenţele interdisciplinare şi îndeosebi cele dinspre psihologie au avut un rol important în conturarea şi apoi în analiza conceptului de proces educaţional, în diferitele sale variante (proces instructiv-educativ, proces de predare şi învăţare, proces de învăţământ), ele nu explică, singure, sensurile actuale şi specifice ale conceptului de proces în pedagogie. Nota caracteristică principală pe care *abordarea pedagogică* o adaugă conceptului de proces şi care imprimă, de altfel, specificitatea proceselor educaţionale rezultă din *natura* ***bilaterală*** şi din caracterul de ***interacţiune umană*** ale acestui tip procese. Într-adevăr, educaţia implică interacţiunea dintre cel puţin doi subiecţi umani (este vorba aici nu de numărul subiecţilor ci de statutul lor), dintre care unul este *educatorul* (cel care educă) iar celălalt este *educatul* (cel care este educat), aşa încât succesiunea de transformări implicată în procesul educaţional este aceea care se desfăşoară în cadrul şi prin intermediul acestei interacţiuni. Nu putem vorbi despre un proces educaţional fără a ne referi la *cineva care este educat* şi *cineva care educă*, indiferent dacă obiectul sau/şi subiectul acţiunii educaţionale este individul, grupul sau comunitatea, ori dacă acţiunea este una directă, intersubiectivă, sau una indirectă, mediată de o tehnică sau un mijloc de comunicare, de influenţare.

În modul cel mai evident, această particularitate se manifestă în cazul *procesului de instruire* care, deşi implică învăţarea atât ca proces cât şi ca finalitate, se deosebeşte de procesul învăţării (în dimensiunea sa psihologică) prin faptul că instruirea este o *învăţare dirijată*, sprijinită şi facilitată prin acţiunea (specializată) a unui *instructor*, a unui conducător al procesului de învăţare (în cazul procesului de învăţământ, a educatoarei, a învăţătorului sau a profesorului). Pe scurt, instruirea este procesul ce se realizează ca *interacţiune între predare şi învăţare*, presupunând, după cum scrie R.B. Iucu, „interacţiunea personalităţilor celor două entităţi psihologice implicate, profesorul şi elevii"[35, pag.69]. Atributul interacţiunii se menţine însă pentru întreaga clasă a proceselor educaţionale, inclusiv în cazul autoeducaţiei (autoinstruirii), când profesorul este substituit de un mijloc sau suport de învăţare, ori se instituie prin „dedublarea" personalităţii în educat şi educator, prin mecanismele conştiinţei de sine şi ale autocontrolului.

Caracterul dirijat al procesului de instruire, al procesului de învăţământ şi, în general, al proceselor educaţionale trimite în mod direct la o altă particularitate foarte importantă a acestei clase de procese, constând în ***caracterul finalist*** sau în *dimensiunea teleologică* , adică în prezenţa finalităţilor (idealuri, scopuri, obiective) care orientează şi reglează succesiunea de fenomene şi evenimente, operaţiile, conţinuturile, mijloacele şi produsele ce alcătuiesc procesul educaţional. A educa presupune nu numai a regla procesele "naturale" ale învăţării, procese care intervin în orice act educaţional, ci şi *a declanşa în mod intenţionat anumite procese şi forme de învăţare*, centrate pe anumite conţinuturi şi pe anumite produse, în funcţie de finalităţile urmărite.

4. O altă accepţiune a noţiunii de proces educaţional, nu atât diferită, cât complementară celor enunţate mai înainte, este aceea de ***mecanism intern, de structură cauzală sau factorială subiacentă, neobservabilă sau indirect observabilă, mai mult sau mai puţin ipotetică, investită cu funcţia de a explica o anumită desfăşurare a fenomenelor educaţionale***. Din acest punct de vedere, definirea (dezvăluirea) proceselor educaţionale este apropiată de paradigma *analizei structurilor latente* din sociologie, în care "analiza empirică a cauzalităţii" are scopul de a determina structurile ascunse, neobservabile sau încă neactivate care pot să explice desfăşurarea actuală sau potenţială a fenomenelor. Această abordare a proceselor educaţionale este, ca şi în cazul fenomenelor educaţionale, o aplicare a *paradigmei observabilităţii* - paradigmă larg asumată de ştiinţele socioumane - la domeniul educaţional. Ideea este că procesele educaţionale, privite în realitatea lor complexă, obiectivă şi subiectivă, cuprind atât elemente nemijlocit perceptibile (acţiuni, comportamente, acte de comunicare, mijloace, produse etc.), cât şi derulări subiective, relaţii şi interacţiuni neobservabile sau indirect observabile, de manieră că explicarea realităţii complexe a proceselor educaţionale rămâne lacunară dacă se limitează la sfera manifestărilor

accesibile observației directe. La intersecția celor două modalități existențiale ale proceselor educaționale se află *observabilitatea*, constând în proprietatea stărilor și desfășurărilor intrasubiective sau intersubiective neobservabile de a se exterioriza, de a se materializa în manifestări și produse observabile, astfel încât acestea din urmă pot fi tratate ca indicatori sau ca semne ale celor dintâi.

Trebuie să avem însă în vedere că, după cum am subliniat și în cazul fenomenelor educaționale, observabilitatea proceselor educaționale are întotdeauna un caracter mai mult sau mai puțin ipotetic: aceeași stare latentă, internă, neobservabilă poate avea exteriorizări diferite; aceleași manifestări observabile pot fi expresia unor stări latente, interne, neobservabile diferite. Punerea în relație a celor două stări implică o *inferență* pentru care importante sunt nu manifestările observabile considerate de sine stătător, ci *configurația*, *coerența*, o anumită *invarianță* și o anumită *repetabilitate* a acestora. Tocmai în acest context apar și trebuie valorificate virtuțile *modelării* sau *„modelizării"* [C.Bârzea, 4], ca soluții de restituire a integralității și a coerenței în cunoașterea și explicarea proceselor educaționale.

Totodată, conceptul de proces educațional definit prin prisma mecanismelor interne, subiective care intervin în interacțiunea educațională, adaugă un element mai puțin prezent în celelalte versiuni, dar esențial pentru procesele educaționale, și anume *subiectul uman*, privit ca *agent* (sau ca *actor*) al transformărilor, al operațiilor, al procesărilor care alcătuiesc procesele educaționale, în ambele sale ipostaze: de educator sau de educat. *Luarea în considerare a subiectului* este o notă distinctivă foarte importantă a proceselor educaționale care evidențiază că, dincolo de elementele comune, generale, ele trebuie privite ca desfășurări reale, concrete, *personalizate* de stări și transformări, fie că acestea sunt interne, neobservabile, mentale, fie că sunt manifeste, comportamentale sau sesizabile în produse ale activității. Aceasta nu înseamnă că generalizările sunt imposibile, că nu se pot stabili structuri sau modele stabile și relativ repetabile, căci subiectivitatea însăși are propriile invarianțe, propriile regularități, ce rezultă din îmbinarea elementelor strict individuale, cu cele tipologice și cu cele generale. Aceasta presupune însă ca, în studierea proceselor educaționale, să se aibă în vedere *relația subiect-obiect*, relația dintre factorii externi și cei interni, dintre cauze și motivații, dintre spontan și conștient, dintre mecanismele naturale și asimilările socio-culturale și, desigur, rolul pe care influențele subiective (cu caracterul lor creativ, imprevizibil și uneori contradictoriu) îl au în desfășurarea proceselor educaționale.

2.3.3. Structurile educaționale

Fenomenele și procesele educaționale, ca și factorii, condițiile și mijloacele care alcătuiesc educația în organizarea sa internă și care mijlocesc interacțiunea dintre subiecții implicați în educație, nu există separat și independent unele față de altele, ci se întrepătrund, se intercondiționează, alcătuind organizări de ansamblu, configurații sau totalități, pe scurt, ***structuri integrative*** care își subordonează părțile componente, le integrează într-o rețea de interacțiuni, așa încât partea integrată într-o structură este altceva decât partea izolată sau decât aceeași parte prinsă într-o altă structură.

1. Existența structurilor educaționale ne apare în primul rând ca un *fapt*, ca o *realitate existențială* a educației pusă în evidență de însăși fenomenologia acesteia. Chiar și celor mai simple acțiuni educative li se poate identifica o structură minimală dată de statutul subiecților (educatorul și educatul) și de natura relației dintre ei, de scopurile urmărite și de mijloacele folosite. Caracterul structural devine definitoriu în cazul educației formale, al educației instituționalizate și profesionalizate, structura și structurarea constituind în acest caz condiții necesare pentru coerența și convergența activităților educative, precum și pârghii necesare pentru proiectarea, controlul și evaluarea acestora. Caracterul structurat este dublat în acest caz de *caracterul structurant* al educației.

2. Structuralitatea ne apare însă nu doar ca o caracteristică ontică a educației, dar și ca o *necesitate explicativă*, ca o *paradigmă de analiză*, în lipsa căreia fenomenele și procesele educaționale nu ar putea fi pe deplin conceptualizate și explicate. Cum putem, de exemplu, să explicăm relativul izomorfism al unor procese sau activități educaționale realizate de subiecți diferiți, cu obiective și conținuturi diferite ? Sau, cum putem să explicăm relativa stabilitate în timp și în condiții variate a componentelor și a relațiilor care alcătuiesc procesele educaționale ? Și, cu atât mai mult, cum pot fi proiectate, controlate și evaluate procesele educaționale în lipsa unor structuri sau a unor *modele structurale* referențiale și/sau anticipative ? Aceste întrebări trimit la ideea de **structură** cu sensul de ***organizare internă***, dotată cu *mecanisme de reglare și autoreglare* care conferă proceselor educaționale o anumită ***stabilitate funcțională***, o anumită ***invarianță constitutivă*** și o anumită ***autonomie*** care subzistă dincolo de varietatea concretă a situațiilor și condițiilor în care se desfășoară.

Conceptul de structură și, în legătură cu el, *paradigma structuralistă* au avut o istorie destul de complicată, cu începuturi fie indefinibile cu exactitate, fie revendicate de mai multe științe sau de mai multe curente din cadrul aceleiași științe, cu pendulări între abordarea structuralității ca atribut al realului și abordarea structuralistă ca epistemologie și metodologie, cu accente (și dispute) când pe aspectul constitutiv, static, invariant și topologic al structurilor, când pe aspectul evolutiv, dinamic, variabil și funcțional al acestora. Pedagogia nu a făcut abstracție (nu putea și, de altfel, nici nu trebuia să facă abstracție) de evoluțiile mai mult sau mai puțin structuraliste din celelalte științe, îndeosebi din psihologie, din sociologie, din lingvistică, dar cu conexiuni în antropologie, în matematică și, desigur, în filozofie.

3. În psihologie, contribuția inițială cea mai importantă a avut-o *Gestaltismul*, școală care a consacrat conceptul de formă (Gestalt) cu înțelesul de *totalitate* sau de *configurație*, lansând ipoteza priorității formei (a configurației) în raport cu elementele componente ce alcătuiesc o situație perceptivă sau un „câmp" perceptiv. La nivelul acestei configurații apar *însușiri emergente*, care nu se rezumă la suma însușirilor părților, ci rezultă din relațiile și interacțiunile dintre părți, caracterizând totalitatea ca atare și nu părțile separate. Tot în cadrul Gestaltismului s-a dezvoltat și ideea că existența configurațiilor este nu numai o proprietate a realului, dar și o proprietate a înseși mecanismelor psihice. Potrivit acestei ipoteze, mecanismele psihice au tendința naturală de a structura, de a organiza realul, chiar și atunci când acesta se prezintă ca un „mozaic" de elemente distincte, nefigurative.

Ceva mai târziu și dintr-o altă direcție, aceea a *psihologiei și epistemologiei genetice*, J.Piaget a propus noțiunea de *structură cognitivă* pentru a desemna un mod de organizare a experienței cognitive a subiectului, specifică fiecărui stadiu de dezvoltare psihică și, în legătură cu ea, noțiunea de ***structură de transformări*** menită „să împace contrariile" și să reunească într-o simbioză aparent imposibilă staticul și dinamicul, forma și transformarea, structura și funcția. Astfel, în concepția lui Piaget, fiecare stadiu de dezvoltare se caracterizează printr-o structură de transformări care mijlocește asimilarea realului în schemele interne ale subiectului. Această structură explică pe de o parte relativa stabilitate și identitatea fiecărui stadiu, iar pe de altă parte explică evoluția de la un stadiu la altul prin *restructurarea* schemelor interne: fiind o structură de *transformări*, structura fiecărui stadiu conține în sine germenii trecerii către structura stadiului următor.

Pentru psihologi, conceptul de structură s-a impus și dintr-o necesitate metodologică: aceea de a descrie și de explica *relativa stabilitate în timp și ca orientare* a conduitelor ce caracterizează fiecare subiect, precum și relativa specificitate a principalelor tipuri de comportamente (cognitive, afective, volitive, atitudinale). *Funcția explicativă* a conceptului de structură psihică a fost extinsă și oarecum validată odată cu *abordarea sistemică*, în cadrul căreia relația dintre structură, cu caracterul ei relativ invariant, și transformare (dinamică) este definită în termenii *autoreglării prin*

feed-back. În cadrul acestei abordări, sistemul psihic este studiat ca sistem integrativ deschis care întreţine relaţii de schimb energetic şi informaţional cu mediul extern, fără a-şi pierde identitatea şi autonomia structural-funcţională în raport cu mediul.

4. O contribuţie importantă la dezvoltarea abordării structurale a educaţiei au adus-o cercetările de sociologie, prin conceptul de ***structură socială*** şi prin metodologia ***analizei structurale***, ca demersuri cognitive definitorii pentru abordarea sociologică a vieţii sociale. Dincolo de diferenţele dintre variatele curente sociologice, caracterul structural al socialului este atât de evident încât, după cum remarca R.Boudon, orice sociologie este mai mult sau mai puţin structuralistă. Dar structura nu este doar o evidenţă empirică, ci şi un *principiu explicativ*, iar structuralismul sociologic, în varianta sa modernă, teoretico-metodologică, a evoluat tocmai ca o negare şi ca o depăşire a empirismului, în tentativa de armonizare a structuralismului „ontic" cu analiza structurală menită să dezvăluie *„structurile latente"*, să îmbine "analiza empirică a cauzalităţii"cu analiza cauzală a evidenţei empirice, să valideze modele explicative şi prospective ale vieţii sociale. După cum remarcă L. Vlăsceanu, „antiempirismul structuralismului modern se relevă prin operarea cu un concept teoretic de structură, prin opţiunea programatică pentru acea dezvoltare a cercetării şi cunoaşterii sociale în care obiectul analizei este construit şi reconstruit teoretic cu ajutorul acelor concepte care se referă la realităţi „ascunse" şi nu la datele concrete pe care se fundează o abordare empiristă." [25, pag.621]. Pe aceste teren au fost relevate relaţiile dintre macro şi micro structurile sociale, dintre structurile sociale instituţionale şi structurile (şi structurările) nonformale şi informale, dintre varietatea contextelor şi comportamentelor socio-culturale şi *pattern*-urile relativ invariante ale interacţiunii sociale.

5. Această evoluţie complexă a conceptului de structură a condus şi la multiplicarea semnificaţiilor şi contextelor în care termenul de structură este folosit în pedagogie. După cum am subliniat, *structura*, ca modalitate existenţială a educaţiei, ***abordarea structurală***, ca *metodologie* şi ***structurarea***, ca *demers pragmatic*, sunt prin excelenţă atribute ale educaţiei formale, ale educaţiei organizate şi instituţionalizate, care s-au impus din necesitatea de a îmbina, într-o *viziune sistemică*, cele două aspecte ale educaţiei: aspectul *procesual*, constând în *succesiunea temporală* a evenimentelor (etapelor, acţiunilor) prin care educaţia se realizează şi aspectul *structural*, constând în componentele şi interdependenţele ce alcătuiesc organizarea sau *configuraţia* educaţiei.

În mod explicabil, această abordare s-a impus în primul rând pentru *procesul de învăţământ*, ca proces central al educaţiei formale, şcolare şi universitare. Este evident că procesul de învăţământ nu poate fi proiectat, realizat şi evaluat în mod eficient fără a i se dezvălui structura sa internă, fără a identifica *invarianţii structurali şi funcţionali* care pot întemeia un minim (optim) de anticipare şi de control al desfăşurării sale. Această abordare este larg reprezentată în literatura de specialitate. I. Cerghit şi N. Oprescu menţionează, în acest sens, două perspective de analiză a procesului de învăţământ: *perspectiva statică* şi *perspectiva dinamică* [9], iar modelul propus de D. Potolea implică două abordări interdependente ale procesului de învăţământ: *abordarea structurală*, menită să releve planul static de analiză (componente şi relaţii) şi *abordarea procesuală*, menită să releve planul dinamic (faze şi procese) [54]. În esenţă, sub *aspect structural*, procesul de învăţământ ne apare ca o *totalitate integrativă* a obiectivelor, conţinuturilor, metodelor şi mijloacelor, formelor de organizare şi tehnicilor de evaluare, iar sub *aspect procesual* ca o *succesiune coerentă de etape* (proiectare, realizare şi evaluare) şi ca o *combinaţie de procese interdependente* (predare, învăţare şi evaluare a elevilor).

Structura şi structurarea sunt atribute identificabile nu numai la nivelul procesului de învăţământ, ci şi la nivelul fiecărei componente a acestuia. Există o structură a obiectivelor, a conţinuturilor, a metodelor şi formelor de organizare, după cum există o structură a predării, a predării şi a evaluării, iar relaţiile dintre aceste componente se manifestă şi ca interacţiuni între

structurile fiecăreia dintre ele. Totodată, componentele procesului de învățământ, ca și procesul însuși, privit ca unitate structural/funcțională, sunt integrate în structuri supraordonate date de nivelul și profilul instituției de educație și de determinările globale la nivelul sistemului educativ și al sistemului social.

2.3.4. Organizațiile și instituțiile de educație

Structura și structurarea, ca atribute ontice ale educației, nu se referă doar la elemèntele constitutive ale actului educațional (așa cum sunt obiectivele, conținuturile, metodele și mijloacele), ci și la relațiile interumane, la interacțiunile psihosociale ce se constituie în câmpul acțiunii educaționale și în relațiile acesteia cu contextele sociale. Prin dimensiunile ei sociale, precum și prin caracterul intenționat și finalist, educația nu se realizează (nu se poate realiza) de către indivizi izolați, ci de către subiecți integrați în grupuri, în rețele de statute și roluri, în general în sisteme sociale mai mult sau mai puțin cuprinzătoare. Aceasta înseamnă că, privite în dimensiunile lor sociale și prin prisma interacțiunilor psihosociale, structurile educaționale îmbracă forma ***organizațiilor*** sau/și (în funcție de gradul oficializare și de reglementare) forma ***instituțiilor*** de educație.

1. În sociologie, **organizația** este abordată ca *sistem social* sau ca o formă de existență a sistemelor sociale. Într-o definire succintă, *organizația este un grup de oameni sau un ansamblu de grupuri care urmăresc scopuri și obiective comune, funcționează în baza unor norme și reguli care reglementează activitatea și comportamentul membrilor, folosind metode și mijloace specifice de realizare a scopurilor și de promovare a intereselor proprii și ale celor pe care organizația îi deservește.*

O definiție apropiată formulează și C. Zamfir, considerând că organizațiile sunt „grupuri de oameni care își organizează și coordonează activitatea în vederea realizării unor finalități relativ clar formulate ca obiective."[25, pag.413]. În cazul organizațiilor educative, finalitățile sunt, evident, finalități cu caracter educativ (scopuri, obiective educaționale), la care se pot adăuga și alte obiective cum sunt cele privind cercetarea științifică, dezvoltarea culturală ș.a..

Din punctul de vedere al analizei sistemice, o organizație se prezintă sub două aspecte interdependente:

a) sub aspectul ***structurii organizatorice***, constând în modul de organizare a activității membrilor, în rețeaua de statute și roluri ce se constituie (se instituie) în vederea realizării finalităților organizației;
b) sub aspectul ***relațiilor interpersonale*** dintre membrii organizației, al influențelor, motivațiilor, convergențelor sau conflictelor și, în general, al proceselor de natură psihosocială ce se desfășoară în organizație privită ca *grup social.*

Educația și îndeosebi educația formală, dar și unele modalități ale educației nonformale apar ca activități și procese asumate de organizații educative, mai mult sau mai puțin structurate sau/și specializate. Se poate chiar afirma că educația, în dimensiunile ei sociale, este un mare generator de organizații, de la cele instituționalizate și încorporate într-un sistem educațional (de învățământ), cum sunt școlile și universitățile, la organizațiile constituite în jurul unor programe sau activități de educație nonformală (cluburi, cercuri, asociații). Desigur, tipică pentru organizațiile educative este *organizația școlară* (universitară), aceasta fiind nu numai forma dominantă de organizare a educației, dar și un model sau un prototip la care se raportează celelalte organizații educative.

Elementul definitoriu care imprimă caracterul educativ (educațional) al unei organizații îl reprezintă *finalitățile*. Sunt educative organizațiile care urmăresc în mod explicit și prin activități coordonate, la un nivel acceptabil de profesionalizare, ***finalități educative***. Această precizare este necesară spre a nu se induce confuzii între organizațiile care, tangențial sau ca un efect secundar al

activităților desfășurate, exercită și influențe educative și organizațiile care se constituie și organizațiile constituite în mod explicit și intenționat în jurul unor finalități educative. Firește, dacă o organizație de tipul unei firme sau al unei întreprinderi industriale își constituie un centru de formare inițială sau continuă, ori organizează o structură sau un program de educație (o grădiniță, un curs de învățare a limbilor străine etc.), atunci ea dobândește și caracterul unei organizații educative.

Odată constituită, precum și în procesul de formare, o organizație educativă dobândește atributele ce o particularizează și îi conferă, pe fondul atributelor comune ale oricărei organizații, o identitate proprie. Aceste atribute se referă în principal la:

a) Organizația educativă dobândește, pune în acțiune și reglementează o ***structură internă de statusuri și roluri,*** strict necesară pentru realizarea finalităților asumate, constituită pe trei niveluri:

- *nivelul activității de bază*, respectiv al activității educative (al procesului de instruire și educare), la care se constituie și funcționează rețeaua de statute și roluri profesori-elevi;
- *nivelul intermediar*, al structurilor organizatorice constituite pe orizontală, respectiv al rețelelor de cooperare și conlucrare între compartimentele organizației (între departamentele sau catedrele de specialitate, între sectoarele didactice și cele administrative ș.a.);
- *nivelul structurilor organizatorice de conducere,* constituite pe *verticală* (relațiile ierarhice de sub și supra ordonare),

b) Corespunzător acestei structuri, organizația educativă dispune de ***manageri*** „la vârf" (directori, rectori, președinți) și de ***manageri pe domenii și compartimente*** (directori de departamente didactice, decani, șefi de catedre sau colective didactice sau de cercetare, precum și șefi de servicii administrative), ale căror poziții definesc *nodurile principale* ale rețelei de luare și aplicare a deciziilor, precum și de comunicare (obținere și transmitere a informațiilor) privind deciziile și funcționarea organizației.

c) În organizațiile educative care ating un grad de cuprindere și de complexitate mai ridicat, *activitatea se divide între indivizi și grupuri*, pe tipuri de sarcini și zone de competență, iar pe măsură ce activitatea este mai complexă, ***diviziunea optimă a muncii*** devine o condiție decisivă pentru buna funcționare a organizațiilor.

d) Organizația educativă se particularizează nu numai prin caracteristicile mediului său intern, dar și prin relațiile cu mediul extern. Este vorba despre faptul că organizația educativă funcționează într-un ***câmp social*** și într-un ***context socio-educațional*** alcătuit din comunitatea socială, din celelalte organizații educative sau de altă natură și din grupurile cu care organizația *interacționează*, în cadrul unor raporturi care pot fi:

- *de competiție sau concurență* (cu organizațiile care desfășoară același tip de activitate și își dispută un câmp comun de nevoi și resurse);
- *de cooperare* (cu organizațiile care desfășoară activități complementare, care depind una de cealaltă);
- *de sprijin reciproc* (cu organizațiile și grupurile de la care organizația educativă poate primi sprijin sau pe care le poate sprijini);
- *de comunicare și informare* (cu organizațiile, grupurile și mediile sociale cu care organizația are interacțiuni de diferite tipuri).

e) În cadrul unei organizații educative, în procesul real de ființare a acesteia, se constituie și funcționează două tipuri de *structuri interne de interacțiune:*

- ***o structură oficială sau formală,*** care rezultă din statutele și regulamentele oficiale de constituire și funcționare a organizației, exprimată sintetic de *organigrama* și *statul de funcții* de personal (de conducere și execuții) ale organizației;

- ***o structură informală,*** care rezultă din interacțiunea "naturală" a membrilor și grupurilor organizației, din „jocul de preferințe" (simpatii, antipatii) dintre membrii grupurilor reale ce alcătuiesc organizația, precum și din pozițiile de influență (autoritate) reală pe care membrii organizației le dobândesc prin calitățile personale și prin modul în care reușesc să răspundă așteptărilor celorlalți.

f) Pe fondul acestor structuri, se manifestă (se impun) două tipuri de lideri:

- ***lideri oficiali*** (formali), de regulă numiți, a căror autoritate este reglementată și acordată prin însăși poziția (postul) ce li se acordă;
- ***lideri informali***, care „se desprind" dintre membrii grupului și a căror autoritate (poziție de influență) este dobândită prin calitățile personale și recunoscută "de facto" de către membrii organizației.

Cele două tipuri de structuri și de lideri pot să fie *convergente* (situație optimă), dar și *divergente* (situație conflictuală, disfuncțională). Combinația reală a interacțiunilor dintre membri, dintre compartimente și dintre lideri și subordonați, precum și combinația dintre raporturile formale și relațiile interpersonale generează ***climatul organizațional*** – factor cu o puternică influență asupra atingerii scopurilor și asupra eficienței activității organizației.

Organizația școlară este o formă particulară de organizație educativă ce se distinge prin *gradul mai ridicat de structurare internă* și prin faptul că *organizația funcționează în cadrul unei instituții de învățământ*, integrată într-un *sistem de învățământ* (de educație). De aceea, cea mai mare parte a elementelor de structurare internă a organizației școlare (departamente, catedre, formațiile de studiu, numărul și structura personalului didactic și administrativ, inclusiv elementele de organizare a activității educative) sunt reglementate juridic și impuse pe filiera administrativă a sistemului de învățământ, fiind dependente de modul de organizare și funcționare a acestui sistem. Nu numai structurarea internă este reglementată și instituționalizată, ci și o bună parte a relațiilor externe ale organizației școlare, cu celelalte organizații educative, cu organizațiile administrative teritoriale și cu suprastructurile administrative (inspectorate, minister), în funcție de organigrama oficială a sistemului de învățământ.

Trebuie însă precizat că gradul ridicat de instituționalizare a organizației școlare nu îi anulează componentele organizaționale interne, cu elementele lor de *dinamică și interacțiune psihosocială*, de relații interpersonale, de comunicare și de autoritate, de climat organizațional. Dimpotrivă, acestea continuă să acționeze ca factori importanți ai funcționării organizației școlare, determinând în bună măsură calitatea și eficiența activității educative.

2. În strânsă legătură cu organizațiile, în cadrul sistemelor sociale se constituie (se instituie) și funcționează **instituții**. Deși au multe elemente comune, conceptele de organizație și de instituție desemnează realități între care există și deosebiri. Principala deosebire constă în aceea că termenul de instituție accentuează *caracterul juridic, oficial al organizării sociale*, „desemnând organizațiile care au statut, reguli de funcționare stabilite prin regulamente și/sau legi, având rolul sau funcția socială de a satisface anumite nevoi colective. Exemplul tipic de instituție, în acest sens, este statul, cu organizațiile sale administrative, politice, militare etc."[N. Gheorghe, 25, pag.303]. În realitatea înființării și funcționării lor, instituțiile sunt indisociabil legate de existența statului sau a unei forme macrosociale de organizare a vieții sociale

În raport cu instituțiile, organizațiile sunt componente ale instituțiilor sau forme particulare de instituționalizare a vieții sociale. Din punctul de vedere al analizei sistemice, o instituție se prezintă sub patru aspecte interdependente:

a) sub aspectul *cadrului juridic* și al *tipului de organizare statală (administrativă)* în care instituțiile sunt constituite și funcționează;
b) sub aspectul *relațiilor instituției cu suprasistemul instituțional* în care este integrată și al relațiilor cu celelalte instituții;

c) sub aspectul *organizaţional,* al instituţiei privită *ca organizaţie*, cu componentele sale psihosociale;

d) sub aspectul *mijloacelor financiare şi tehnico-materiale* cu care instituţia este înzestrată în vederea satisfacerii nevoilor sociale pentru care este responsabilă.

Din această perspectivă, şcoala poate fi abordată ca o *organizaţie* care face parte din sfera mai largă a *instituţiilor de educaţie,* constituite şi reglementate juridic în cadrul *sistemului (naţional, statal) de educaţie.* Această abordare a şcolii are utilitate nu numai pe plan social general (cu referire la misiunea socială a şcolii, la funcţionalitatea sistemului de educaţie), dar şi pe planul concret al procesului de învăţământ şi al performanţelor obţinute sau care sunt aşteptate din partea şcolii. Îşi pune amprenta, în acest sens, o serie de interdependenţe ce acţionează la intersecţia între şcoală, ca organizaţie, şi şcoală ca instituţie, cum sunt:

- raportul dintre *autonomia instituţională* şi *dirijarea centralizată* (administrativă) pe filiera sistemului de educaţie (învăţământ);
- raportul dintre *responsabilităţile* (finalităţile) ce sunt atribuite şcolii şi *mijloacele financiare şi tehnico-materiale* cu care şcoala, ca instituţie socială investită cu satisfacerea unor nevoi sociale, este înzestrată de societatea (comunitatea) pentru care funcţionează;
- raportul dintre *cadrul juridic şi reglementările oficiale* ale şcolii ca instituţie şi *modul real de funcţionare a organizaţiei şcolare* (cu referire la climatul organizaţional, la valorile şi normele ce acţionează *de facto* în comunitatea profesorilor, la fenomenele de convergenţă sau de divergenţă ce se manifestă între structura oficială şi structura informală din cadrul organizaţiei şcolare).

Aceste interdependenţe trebuie avute în vedere ca unul dintre punctele de reper importante în cunoaşterea, explicarea şi înţelegerea fenomenelor educaţionale ce au loc în cadrul şcolii, dar şi în afara acesteia. Modul şi nivelul la care sunt realizate obiectivele educaţionale, performanţele elevilor şi calitatea prestaţiei profesorilor, inclusiv aspectele care ţin de stilul didactic şi de relaţiile profesori-elevi nu pot fi corect explicate şi ameliorate fără a se avea învedere cadrul organizaţional şi instituţional în care se desfăşoară activitatea educativă concretă.

2.3.5. Sistemele de educaţie

În accepţiunea cea mai generală, termenul de sistem desemnează ***un ansamblu de elemente interdependente care alcătuiesc o totalitate organizată***. Din acest punct de vedere, termenul de sistem are multe similarităţi cu cel de structură. Într-adevăr, în măsura în care acceptăm că sistemul implică interacţiuni între elementele ce îl alcătuiesc, trebuie să acceptăm că orice sistem are caracterul unei structuri sau cuprinde cel puţin un anumit mod de structurare a elementelor sale constitutive. Trebuie totuşi să precizăm că, după cum subliniază C. Zamfir, „este necesar a se opera distincţia dintre sistem şi structură", în sensul că „structura reprezintă modul de organizare internă a unui sistem", iar „un sistem poate avea o structură sau alta", inclusiv „mai multe structuri alternative: starea lui internă, sub presiunea diferiţilor participanţi, poate oscila între o structură sau alta (*principiul pluralităţii structurale*)". De exemplu, o şcoală poată să fie organizată intern pe o structură ierarhic-autoritară indusă de stilul directorului şi de atitudinile altor membri ai instituţiei care agreează o conducere autoritară, în timp ce, în cadrul aceleiaşi şcoli, poate să existe şi o structură democratic-participativă, promovată de alţi membrii ai instituţiei, "sistemul rezultat fiind o oscilaţie şi o tensiune între cele două tendinţe structurale." [25, pag.553-554].

Aceste delimitări în sfera şi conţinutul conceptului de sistem sunt aplicabile şi în analiza educaţiei, respectiv a sistemului (sistemelor) de educaţie. Este însă de precizat că, similar termenilor de proces şi de structură educaţională, termenul de sistem de educaţiei desemnează atât un *concept* şi o *paradigmă explicativ-aplicativă*, cât şi o *realitate* a organizării şi funcţionării educaţiei. De altfel, caracterul de sistem al educaţiei s-a impus mai întâi în planul real al

desfăşurării educaţiei, pe de o parte ca rezultat al necesităţii de a integra educaţia în ansamblul evoluţiei sociale, de a o compatibiliza cu celelalte sisteme sociale, pe de altă parte ca o necesitate practică de organiza şi de a compatibiliza elementele interne ale acţiunii educaţionale (obiective, conţinuturi, metode). Pe măsură ce educaţia însăşi a evoluat spre o organizare de tip sistemic, ***analiza sistemică*** s-a impus ca un demers de cunoaştere şi explicare a educaţiei şi ca unul de proiectare (planificare) eficientă a educaţiei. Vom încerca, în cele ce urmează, să prezentăm sintetic principalele accepţiuni şi demersuri prin care conceptul de sistem şi analiza sistemică sunt adaptate la specificul educaţiei şi sistemelor de educaţie.

1. Unitatea de bază la care se manifestă caracterul sistemic al educaţiei este **activitatea educativă**. Şi într-adevăr, aşa cum oricărei activităţi educative i se poate detecta o *structură minimală* alcătuită din obiective, conţinuturi şi metode (dar care, în cazul educaţiei formale cuprinde şi elemente de reglementare a organizării şi evaluării, parţial a strategiilor de realizare ş.a.), orice activitate educativă minimal organizată este un sistem, căruia îi pot fi asociate atributele prezentate anterior. Din această perspectivă, este permisă şi este corectă folosirea unor termeni cum sunt cei de sistem de predare, sistem de învăţare, sistem de evaluare, sistem de lecţii etc. În aceste cazuri, sistemul este alcătuit de *elementele* ce intervin în activitatea educativă (obiective, conţinuturi, metode, forme de organizare) şi de *relaţiile* dintre aceste elemente, din care rezultă *configuraţia* sau *organizarea* specifică a activităţii educative.

Caracterul sistemic al activităţii educative obligă la *abordarea sistemică* în proiectarea, organizarea şi evaluarea acestui tip de activitate. Aceasta presupune, ca demersuri, identificarea elementelor din structura activităţii şi prefigurarea unor relaţii (interacţiuni) care să asigura convergenţa şi compatibilitatea optime pentru realizarea finalităţilor activităţii. Pe scurt, o proiectare eficientă este un sistemică.

2. Al doilea nivel de analiză sistemică a educaţiei este cel al **organizaţiilor** şi al **instituţiilor** de educaţie, numit uneori şi nivelul *microsistemic*, prin raportarea organizaţiilor şi a instituţiilor educative la suprasistemul sau macrosistemul social (societatea globală) din care fac parte. Întrucât acest nivel de structurare a educaţiei a fost prezentat în paragraful anterior, nu vom mai reveni asupra lui.

3. Nivelul cel mai cuprinzător al abordării sistemice a educaţiei este cel al **sistemelor de educaţie (de învăţământ)**, privite ca *subsisteme finaliste* ale sistemelor sociale globale (statale sau/şi naţionale). Folosirea termenului de sistem de educaţie are o istorie ce se suprapune, în bună măsură, cu istoria termenului de sistem folosit în celelalte ştiinţe socio-umane, în principal în sociologie, în economie şi în psihologie. În prezent, termenul de sistem de educaţie face parte din limbajul pedagogic curent, fiind prezent în majoritatea dicţionarelor de specialitate. Cu toate acestea, nu se poate de un consens deplin asupra semnificaţiilor termenului de sistem şi, în legătură cu acestea, asupra realităţilor pe care aceste termen le desemnează.

Una dintre de probleme o constituie relaţia dintre ***sistemul de educaţie*** şi ***sistemul de învăţământ***. În abordarea propusă de S. Cristea [12], *sistemul de educaţie* desemnează o realitate foarte extinsă şi diversă, reprezentată de „ansamblul instituţiilor/organizaţiilor (economice, politice, culturale) şi al comunităţilor umane (...) dintr-o anumită societate, care în mod direct sau indirect, explicit sau implicit, realizează anumite funcţii şi roluri pedagogice, care asigură activarea şi influenţarea procesului de formare-dezvoltare a personalităţii umane." În acest context, *sistemul de învăţământ* reprezintă, în viziunea lui S. Cristea, principalul *subsistem al sistemului de educaţie*, „care include ansamblul instituţiilor specializate în proiectarea şi realizarea funcţiilor educaţiei prin conţinuturi şi metodologii specifice, organizate formal şi nonformal." Mai mult, chiar şi în cadrul (sub)sistemului de învăţământ sunt definite două accepţiuni:

- *în sens larg*, sistemul de învăţământ cuprinde nu doar structuri formale, ci şi *structuri nonformale* de educaţie, precum şi unele „medii educaţionale" cum sunt comunicaţiile de masă, organizaţiile de copii şi tineret, familia;

- *în sens restrâns*, sistemul de învăţământ „include ansamblul instituţiilor şcolare determinate la nivelul macrostructurii sociale (în contextul raporturilor existente între sistemul social global - sistemul de educaţie - sistemul de învăţământ - procesul de învăţământ)." [12, pag.337-339]

Alţi autori nu operează cu o distincţie foarte netă între sistemele de educaţie şi sistemele de învăţământ, preferând termenul de *sisteme educaţionale* [V. Chiş, 11, pag.85], iar extinderea sau restrângerea sferei conceptului de sistem sunt puse în dependenţă de dinamica sferei conceptului de educaţie. Cu alte cuvinte, în măsura în care modalităţile şi structurile de educaţie se extind şi se diversifică, dobândind totodată atributele minimale ale unei acţiuni educaţionale organizate, sistemele educaţionale, la rândul lor, îşi extind şi îşi diversifică sfera de cuprindere.

Înainte însă de a fi conceptualizate, *sistemele de educaţie au apărut şi au evoluat ca realitate*. Şi într-adevăr, pe măsura extinderii la scară socială a educaţiei organizate şi, treptat, instituţionalizate şi pe fondul unor evoluţii sociale mai largi (constituirea naţiunilor şi a statelor naţionale, structurarea progresivă a sistemelor sociale şi, în special, a subsistemului economic al acestora, creşterea la scară socială a nevoii de educaţie ş.a.) au generat necesitatea *coordonării* şi *compatibilizării* la nivel macrosocial a activităţilor şi structurilor de educaţie. Din această perspectivă, sistemul pe clase şi pe lecţii, sistemul monitorial, sistemele de „instruire a maselor", mişcările de „educaţie universală" sau de „educaţie a poporului" ş.a. au fost primele forme de manifestare a sistemelor de educaţie.

Istoria sistemelor de educaţie nu poate fi izolată de istoria sistemelor sociale în care au apărut, aşa încât o bună parte a caracteristicilor sistemelor de educaţie actuale poartă amprenta caracteristicilor sistemelor sociale (statale) în care au apărut şi au evoluat. Firește că, treptat, cercetarea ştiinţifică, intervenţia intenţionată şi planificată, inclusiv sub influenţa opţiunilor politice sau/şi a determinărilor economice, ştiinţifice şi culturale, au imprimat anumite direcţii şi moduri de organizare a sistemelor de educaţie. De aceea, sistemele de educaţie actuale sunt rezultatul unei combinaţii dintre evoluţiile „naturale", mai mult sau mai puţin spontane ori determinate obiectiv dincolo de voinţa planificatorilor şi evoluţiile dirijate, intenţionate şi susţinute (inclusiv impuse) prin pârghii juridice, economice, administrative, politice.

Cum se prezintă sistemele de educaţie actuale ? Într-un studiu pe această temă, V. Chiş distinge două tipuri principale de sisteme educaţionale: *sisteme organizate ierarhic* şi *sisteme organizate după modelul reţelei*.[11, pag.85-100]

a) **Sistemele educaţionale organizate ierarhic** au o structură „dezvoltată ierarhic, pe verticală, de jos în sus, de la educaţia elementară la învăţământul superior şi educaţia continuă." Un astfel de sistem educaţional este caracterizat prin:

- ***univocitatea intrărilor şi ieşirilor***, constând în aceea că „opţiunea elevilor pentru forme alternative (tipuri de şcoli, modalităţi de instruire etc.) în caz de dificultate ori ca urmare a unor cerinţe speciale de învăţare este extrem de restrânsă", iar „elevii care nu se adaptează ritmului de studiu pe ani şi cicluri de şcolarizare riscă să rămână în afara şcolii, să nu atingă stadiile de certificare la nivel de gimnaziu, liceu etc.";
- ***unitatea şi obligativitatea curriculum-ului*** pentru întreaga populaţie şcolară cuprinsă într-un ciclu de învăţământ, ceea ce înseamnă că „planurile şi programele şcolare nu pot fi diversificate atâta vreme cât la nivelul fiecărui ciclu de şcolarizare există un singur tip de şcoală şi cerinţe standard, aşa încât „alternativa în caz de eşec este orientarea spre învăţământul special.";
- ***paradigma „adaptarea elevului la cerinţele şcolii"*** reflectă foarte bine modul de funcţionare a instituţiei şcolare în raport cu comunitatea socială şi cu elevii, fiind „produsul structurii unitare a sistemului, precum şi consecinţa curriculum-ului obligatoriu.";

- ***focalizarea şcolii pe performanţa academică***, ceea ce are drept consecinţă „dezvoltarea unui grup restrâns de elevi cu prestaţii superioare, dar cu preţul multiplicării dificultăţilor de învăţare în rândul unor categorii largi de şcolari", iar „pe măsură ce avansăm spre ciclurile superioare de şcolaritate, elevii cu prestaţie la nivelul programei scad numeric, iar decalajul între achiziţiile învăţării şi cerinţele curriculare sporeşte.";
- ***componenta managerială a sistemului educaţional este o copie fidelă a structurii sale***, în sensul că „toate funcţiile manageriale sunt distribuite ierarhic, pe trei niveluri, de sus în jos: *managementul superior*, unde sunt concentrate principalele funcţii ale conducerii, deciziei şi controlului (Ministerul Educaţiei); *managementul mediu-intermediar*, investit mai ales cu funcţii administrative (inspectoratele şcolare) şi *managementul tehnic sau executiv* (la nivelul unităţilor şcolare)."

b) **Sistemele educaţionale organizate după modelul reţelei** se caracterizează prin contrast cu sistemele organizate ierarhic. Astfel, „structura lor nu se dezvoltă numai pe verticală de jos în sus, ci mai ales pe orizontală, prin multiplicarea tipurilor de şcoli în cadrul unui ciclu de învăţământ." Sistemele de educaţie tip reţea se caracterizează prin:

- ***diversitatea intrărilor şi ieşirilor***, constând în „existenţa unor forme alternative (tipuri de şcoli, modalităţi de instruire etc.) corespunzătoare variabilităţii reale a populaţiei şcolare sub două aspecte: capacităţile de învăţare ale elevilor şi cerinţele de educaţie ale indivizilor şi comunităţii."
- ***diversitatea curriculum-ului şi oferta largă de activităţi opţionale***, curriculum-ul obligatoriu reprezentând doar o parte a curriculum-ului total şi anume doar „elementele de instrumentare absolut necesare accesului la cultură şi inserţiei sociale a indivizilor", fiecare şcoală având preocupări proprii pentru „dezvoltarea unui *curriculum local*, iar în procesul instruirii un rol important îl are *curriculum-ul individual*.";
- ***paradigma „adaptarea şcolii la cerinţele şi posibilităţile de instruire ale elevului"*** reflectă foarte bine modul de funcţionare a instituţiei şcolare în raport cu comunitatea şi cu elevii. Şcoala nu mai operează cu cerinţele şi posibilităţile „elevului modal", ci cu ale tuturor elevilor;
- ***managementul este descentralizat***, „unităţile şcolare funcţionează pe principiul autonomiei", iar „managementului central i se substituie managementul local". Paralel, descentralizarea managementului (...) se asociază cu *dezvoltarea parteneriatului*" cu familia şi comunitatea.

Abordarea sistemică a educaţiei nu se limitează la analiza sistemului de educaţie văzut ca sistem instituţionalizat, mai mult sau mai puţin centralizat ori descentralizat. După cum remarcă D. Hameline, „noţiunea de sistem educativ cheamă ca un corolar pe cele de dirijism şi de planificare. Ajunsă în acest punct, noţiunea de sistem poate să nu mai fie curând *decât traducerea foarte aproximativă a organigramelor ministerelor educaţiei*." Evident, o astfel de abordare înlocuieşte conceptul ştiinţific de sistem şi analiza sistemică cognitivă cu un concept administrativ şi o analiză birocratică a sistemului. Preferinţa pentru utilizarea unei terminologii duble, care distinge între ***sistemele de învăţământ*** sau ale „instrucţiunii publice" şi ***sistemele de educaţie*** vizează, printre altele, „înscrierea instruirii organizate, în calitate de subsistem, în sistemul hipercomplex al reţelelor de interdependenţă socială." [R. Doron, F. Parot, 28, pag.724-725]

În raport cu organizaţiile şi instituţiile de educaţie, sistemul de educaţie este un ***sistem de interacţiune***, care trebuie să asigure, prin organizarea şi funcţionarea sa, interdependenţele optime dintre organizaţiile şi instituţiile educative, coerenţa acţiunilor educative şi realizarea cât mai deplină a obiectivelor fiecărei organizaţii (instituţii). În raport cu sistemul social global, sistemul de educaţie este un *sistem finalist* care trebuie să asigure, prin organizarea şi funcţionarea sa, înscrierea acţiunilor educative în sistemul de valori şi de finalităţi educaţionale

promovate/acceptate la nivel social. În consecință, calitatea și eficiența sistemului de educație, privit ca sistem de interacțiune, este decisivă pentru calitatea și eficiența sistemului de educație, privit ca sistem finalist.

3. PERSPECTIVE DE ABORDARE A EDUCAȚIEI

3.1. Educația ca acțiune socială

După cum am subliniat pe parcursul acestui capitol, educația presupune prin excelență *intervenție, transformare, acțiune practică*, așa încât educația poate fi plasată în cadrul mai larg al ***acțiunilor sociale***, al acțiunilor prin care societatea își asigură existența, perpetuarea și dezvoltarea. Abordarea educației ca acțiune socială permite aplicarea schemei generale de analiză a acțiunilor sociale la specificul acțiunii educaționale și constituie una din soluțiile larg utilizate în definirea și analiza conceptului de educație.

Studiul acțiunii sociale, în dimensiunile sale generale, face obiectul unei discipline științifice relativ recente și anume ***praxiologia*** (de la termenul grecesc „praxis", care înseamnă acțiune), disciplină consacrată în principal prin lucrarea sociologului polonez T. Kotarbinski „Tratat despre lucrul bine făcut" (1955). În esență, praxiologia este o *știință a acțiunii sociale eficiente*, care își propune să cerceteze structura, condițiile, modurile de organizare, de conducere și de execuție care să garanteze eficiența maximă a acțiunilor umane.

Termenii fundamentali cu care operează praxiologia sunt: *agent* al acțiunii (subiectul sau autorul acțiunii); *obiectul* acțiunii (asupra căruia se exercită acțiunea); *situația* acțională (condițiile, mijloacele și normele în care se realizează acțiunea); *realizarea* acțiunii (punerea în execuție și valorizarea). În legătură cu aceşti termeni apar însă și alții cum sunt cei de: interese, motivații, scopuri, evaluare, conexiune inversă etc. [Vezi I. Tudosescu, 57, pag.115 și urm.] Schematic, structura generală a acțiunii sociale se prezintă ca în figura nr. 1.1.

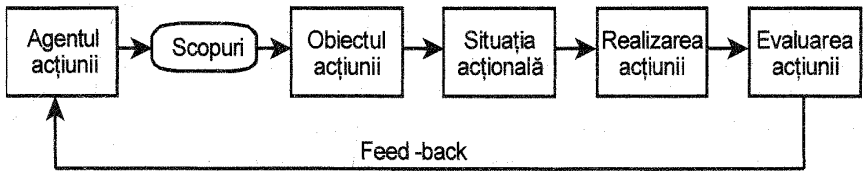


Figura nr. 1.1 Schema generală a acțiunii sociale

Desigur, schema generală a acțiunii sociale reprezintă un model simplificat care convine unei game largi de acțiuni și care, pentru a fi operațional în pedagogie, trebuie adaptat la specificul acțiunii educaționale. Spre deosebire de alte acțiuni sociale al căror obiect este de natură materială sau „nesubiectivă", sau în care acțiunea este preponderent tehnică sau tehnologică, neimplicând interpretări, atitudini, interese sau valorizări (cu sens axiologic), educația este prin excelență o *acțiune social-umană*, al cărei obiect sunt de fapt subiecți umani înzestrați cu gândire, emoții și motivații, atitudini, cu o experiență specifică și cu modalități comportamentale active și re-active personalizate, o acțiune în care se combină dinamic determinările sociale cu cele individuale, determinările obiective cu cele subiective, determinările tehnologice cu cele axiologice.

Grupând principalele particularități ale acțiunii educaționale în jurul componentelor și relațiilor ce alcătuiesc structura generală a acțiunii sociale, se poate elabora o structură specifică a acțiunii educaționale care cuprinde componentele și relațiile redate grafic în figura nr. 1.2.

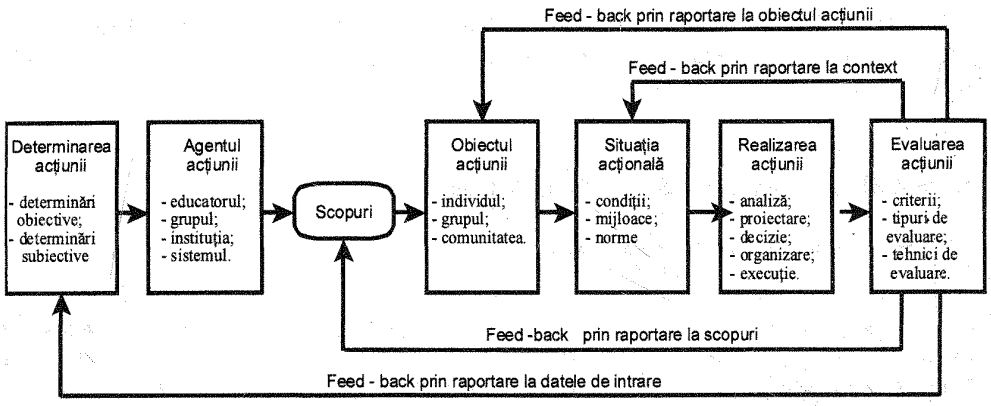


Figura nr. 1.2 Structura acțiunii educaționale

3.1.1. Agentul acțiunii educaționale

Agentul acțiunii educaționale este **educatorul**, în sensul cel mai larg al termenului, implicând patru ipostaze principale: ***persoana fizică*** (educatoarea, învățătorul, profesorul, consilierul ş.a.); ***grupul educațional*** (grupul de profesori, echipa de formatori ş.a.); ***instituția educativă*** (grădinița, şcoala, liceul, universitatea ş.a.); ***sistemul educativ*** (sistemul de învățământ în principal).

Referitor la aceste patru ipostaze, ar trebui subliniat că, în sensul cel mai restrâns şi mai propriu al termenului de acțiune educațională (adică acela de acțiune concretă exercitată de *cineva* asupra cuiva), agentul acțiunii este **educatorul** ca persoană fizică sau cel mult grupul de educatori (profesori). În acest sens, agentul acțiunii este *cel care face educație*, este persoana (de regulă calificată) care proiectează şi controlează situația acțională, care contribuie direct la „producerea" rezultatelor prin acțiunea, de asemenea directă, asupra „obiectului" acțiunii.

Dacă însă vom lua în considerare sensul larg al acțiunii educaționale, incluzând deci macroacțiunile sau acțiunile sistemice care, fără a se exercita nemijlocit asupra obiectului concret (subiecților concreți), influențează (sau impun) direct modul de organizare, condițiile şi rezultatele acțiunii educaționale, atunci *instituția educativă* (şcolară), ca şi *sistemul educativ* (de învățământ) trebuie considerate ca ipostaze valabile ale agentului acțiunii educaționale. În fond, şcoala care pune în practică un plan strategic instituțional, precum şi sistemul educativ care realizează un program de reformă realizează, în fapt, un tip specific de acțiune educațională care, deşi nu se exercită direct asupra unor elevi concreți, influențează şi uneori determină decisiv acțiunile educaționale concrete desfăşurate în cadrul instituției şi al sistemului.

Pe acest fond, trebuie însă subliniat că, în oricare dintre ipostazele sale, inclusiv în cazul ultimelor două ipostaze (instituția şi sistemul), agentul acțiunii educaționale păstrează caracterul său *personalizat* sau *personificat*, agentul sau educatorul trebuie privit întotdeauna ca *subiect* înzestrat cu anumite capacități generale şi profesionale, cu anumite motivații şi atitudini, cu o anumită experiență şi, în cele din urmă, cu o anumită „filosofie" despre om şi despre educația sa.

De altfel, sunt autori care preferă termenului de agent pe cel de ***subiect** al acțiunii educaționale*, subliniind în acest mod caracterul personalizat şi activ al acțiunii agentului în oricare dintre ipostazele sale. Cu alte cuvinte, privite ca agenți ai acțiunii educaționale, instituția educativă şi sistemul educativ (prin structurile sale: minister, inspectoratele şcolare ş.a.) nu acționează ca forme abstracte şi depersonalizate, neutre sau aflate în afara „câmpului psihosocial" de forțe, de interese şi atitudini, ci ca „subiecți" reprezentați de persoanele (personalitățile) şi grupurile care compun şi servesc la un moment dat instituțiile şi structurile educative.

3.1.2. Obiectul acțiunii educaționale

Obiectul acțiunii educaționale este **educatul**, este *subiectul asupra căruia se exercită acțiunea educațională*, implicând trei ipostaze principale: ***individul*** (preșcolarul, elevul, studentul, adultul ș.a.); ***grupul*** (grupa de preșcolari, clasa de elevi, grupa de studenți ș.a.) și ***comunitatea socială***.

Referitor la aceste trei ipostaze, trebuie făcută observația că ele nu sunt entități separate, iar în plan real nu se manifestă distinct una față de cealaltă. Fiecare dintre aceste ipostaze relevă asupra *cui* se exercită în mod direct acțiunea educațională și nu *destinația* exclusivă a acestei acțiuni. Într-adevăr, educația se poate realiza atât ca acțiune strict individualizată (asupra unui singur elev), cât și ca acțiune exercitată asupra grupului de elevi sau asupra unor comunități sociale mai largi (naționale, etnice, profesionale, de vârstă etc.). Dar, în oricare dintre aceste modalități de realizare, individualul și socialul coexistă și se întrepătrund; educația nu se poate exercita nici asupra individului izolat de comunitate, nici asupra unor comunități abstracte, depersonalizate, lipsite de subiectivitățile persoanelor individuale care le alcătuiesc. De fapt, în aceasta consistă și nota distinctivă principală a obiectului acțiunii educaționale: aceea că ***obiectul educației este alcătuit din subiecți umani, din personalități care se manifestă activ și selectiv, care filtrează influențele educative prin prisma propriilor capacități, motivații și atitudini***.

În acest context, trebuie subliniat că *atributul subiectivității,* ca atribut al obiectului educației, aparține (și trebuie considerat că aparține) oricăreia dintre ipostazele obiectului acțiunii educaționale. Este adevărat că subiectivitatea se manifestă cel mai pregnant ca atribut al individualității, al personalității concrete, dar subiectivitatea, cu sensul ei de instanță activă și selectivă, este și un atribut al grupurilor sau comunităților sociale aflate în postura de obiect al educației. Acest atribut al obiectului acțiunii educaționale imprimă o particularitate foarte importantă a acestui tip specific de acțiune social-umană: aceea că acțiunea agentului, a educatorului nu se exercită (nu se poate exercita) direct asupra obiectului acțiunii, ci doar în mod mijlocit, iar factorul mijlocitor îl constituie tocmai subiectivitatea „obiectului" educației, ca individualitate, ca grup sau comunitate socială. De aceea, cunoașterea și respectul particularităților obiectului/subiectului educației reprezintă una dintre condițiile decisive ale acțiunii educaționale eficiente.

O altă particularitate importantă a obiectului acțiunii educaționale este generată de faptul că, în realitatea desfășurării activităților educative, obiectul educației apare simultan în două ipostaze: ca *obiect al acțiunilor educaționale* ***actuale***, orientate spre viitor prin finalitățile urmărite și ca *rezultat, ca „produs" al acțiunilor educaționale* ***anterioare***, ale căror finalități, în măsura în care au fost realizate, constituie baza necesară a acțiunilor actuale. Într-adevăr, obiectul educației se prezintă rareori ca un obiect „pur", neafectat de influențe educative anterioare. În educație nu există începuturi și sfârșituri absolute, ci succesiuni de influențe în care fiecare secvență este condiționată de cea anterioară și o condiționează pe cea viitoare. De aceea, cunoașterea nivelului de la care începe acțiunea educațională este o condiție deosebit de importantă pentru eficiența fiecărei acțiuni, așa cum deosebit de importantă este și cerința ca fiecare acțiune educațională să anticipeze și să pregătească baza pentru acțiunile viitoare.

3.1.3. Situația acțională

Situația acțională sau, în cazul educației, **situația educațională** reprezintă ansamblul condițiilor, mijloacelor, normelor și împrejurărilor în cadrul cărora se desfășoară acțiunea, respectiv acțiunea educațională. În praxiologie, termenul de situație acțională este folosit cu semnificația de *context* sau de *câmp* („câmp situațional"), incluzând atât elemente obiective cât și subiective, naturale și artificiale, necesare și întâmplătoare, repetabile și ocazionale etc.

Important de reținut este că situația acțională apare în bună măsură ca dată, constituită, preexistentă acțiunii, cuprinzând atât elemente ce pot fi controlate sau măcar influențate de agentul/subiectul acțiunii, cât și elemente care scapă controlului acestuia. În ambele situații,

analiza de context (analiza situațională) și, pe baza acesteia, *adaptarea la context* (la situație) prin valorificarea maximală a situației date sunt condiții obligatorii ale acțiunii educaționale eficiente. Sub aspectul modului și al măsurii în care determină sau condiționează acțiunea educațională, situația educațională este constituită din trei componente principale:

a) ***contextul social general*** constituit din condițiile și mijloacele economico-sociale, materiale și financiare, precum și din cultura, tradițiile și mentalitățile existente, în etapa istorică dată, în societatea sau comunitatea în care se desfășoară acțiunea educațională. Contextul social general exercită, în cea mai mare parte, o influență indirectă asupra acțiunii educaționale, punându-și amprenta pe aspecte cum sunt: gradul de dezvoltare a sistemului de educație, nivelul finanțării, cadrul legislativ privind educația, orientările și finalitățile generale ale educației.

b) ***contextul social specific*** constituit din condițiile și mijloacele existente în mediul social apropiat, în imediata vecinătate a instituției sau a cadrului în care se desfășoară acțiunea educațională. Contextul social specific este dat de comunitatea socială imediată în care și pentru care se realizează acțiunea educațională: comunitatea urbană (orașul, cartierul), comunitatea rurală (satul), comunitatea regională (județul, regiunea), comunitatea familiilor (părinților) și a celorlalte persoane interesate direct de educație, comunitatea religioasă, etnică etc. Influențele contextului social specific asupra educației sunt directe și, de regulă, deosebit de puternice. În comunitatea socială imediată educația este nemijlocit „vizibilă", rezultatele ei sunt evaluate și eventual sancționate. Pe fondul contextului social general, comunitățile sociale pot aduce mari diferențieri în ceea ce privește susținerea economică, materială și financiară a educației. Comunitatea imediată potențează acțiunea educațională în măsura în care educația însăși potențează comunitatea.

c) ***contextul educațional specific*** este constituit din condițiile pe care educația însăși – ca activitate ce se derulează în timp și își creează propriul mediu (mediul educațional) – le generează pentru fiecare nouă acțiune educațională. Contextul educațional este alcătuit din comunitatea profesorilor (competență, experiență, vârstă), din comunitatea elevilor (capacități, motivații, atitudini, nivel inițial de pregătire), din tradițiile școlii, din profilul de formare și misiunea instituției educative.

3.1.4. Realizarea acțiunii

Realizarea este elementul central al structurii acțiunii, materializând în fapt *activitatea* agentului/educatorului desfășurată cu obiectul acțiunii/educatul, în cadrul situației educaționale, în vederea realizării scopurilor urmărite. Realizarea nu se rezumă la actul educativ practic, ci conține o structură complexă de secvențe și operații din care fac parte: *analiza* (a contextului, a populației țintă, a resurselor), *proiectarea* (obiectivelor, a conținuturilor, a strategiilor), *decizia* și *organizarea* și, desigur, *execuția* propriu-zisă, echivalentă cu desfășurarea procesului educativ. Realizarea practică a acțiunii educaționale pune în act competența profesională și vocația pedagogică a agentului/educatorului, capacitățile, motivațiile și atitudinile celor educați, valoarea potențială a situației educaționale fiind condiționată de calitatea proiectării pedagogice, a metodelor și mijloacelor folosite, a deciziei și conducerii actului educațional.

3.1.5. Evaluarea acțiunii educaționale

Evaluarea este, sub raport temporal, secvența finală a structurii acțiunii, dar ca funcționalitate evaluarea se plasează între finalizarea unei acțiuni și debutul celei următoare, având rolul de a oferi puncte de reper pentru ameliorarea acțiunii educaționale și baza de informații necesară proiectării acțiunilor viitoare. Evaluarea constă, în esență, într-un *sistem de comparații* efectuate între rezultatele acțiunii educaționale și reperele principale care au ghidat proiectarea și realizarea acțiunii. Reperele în funcție de care se fac comparațiile alcătuiesc *criteriile de evaluare*, iar sub acest aspect evaluarea se prezintă sub mai multe ipostaze:

a) *evaluarea prin raportarea rezultatelor la datele de intrare*, situație în care evaluarea vizează determinarea progresului școlar (educațional), a evoluției (sau involuției) pe care acțiunea educațională a marcat-o între nivelul inițial și nivelul final al obiectului acțiunii;

b) *evaluarea prin raportarea rezultatelor la finalitățile (scopurile, obiectivele) acțiunii educaționale*, situație în care evaluarea vizează determinarea calității proiectării pedagogice și a adecvării strategiilor educative la obiectivele urmărite;

c) *evaluarea prin raportarea rezultatelor la costuri* (sau în general, la eforturile depuse), situație în care evaluarea vizează determinarea eficienței socio-economice a acțiunii educaționale;

d) *evaluarea prin raportarea rezultatelor la strategiile educative practicate*, situație în care evaluarea vizează determinarea calității și eficienței conținuturilor, metodelor, mijloacelor și formelor de organizare prin care a fost realizată acțiunea educațională;

e) *evaluarea prin raportarea rezultatelor la context*, evaluarea vizând în acest caz determinarea modului și gradului în care acțiunea educațională a reușit să valorifice, să potențeze condițiile și mijloacele situației educaționale și ale contextului social în care s-a desfășurat.

Firește, în realitate, diferitele variante ale evaluării sunt complementare, iar fiecare variantă le cuprinde sau le surprinde direct sau indirect pe celelalte. Pe de altă parte, există și alte forme ale evaluării determinate în funcție de obiectul supus evaluării. Există, în acest sens, evaluarea obiectivelor, a conținuturilor, a strategiilor și mijloacelor, evaluarea profesorilor, a elevilor etc. Specific evaluării în cadrul acțiunii educaționale este și faptul că evaluarea se efectuează nu numai ca secvență finală a acțiunii, dar și ca secvență *inițială* (evaluarea condițiilor de start al acțiunii), precum și ca un lanț de secvențe realizat pe *parcursul acțiunii educaționale* (evaluare continuă).

3.1.6. Determinarea acțiunii educaționale

Determinarea acțiunii educaționale se referă la ansamblul cauzelor, factorilor și condițiilor obiective și subiective care declanșează, direcționează și susțin acțiunea educațională. Este evident că acțiunea educațională nu se declanșează și nu se desfășoară la întâmplare. Acțiunea răspunde, în primul rând, unor *nevoi* sociale și individuale de educație, iar acțiunea educațională este determinată de volumul, importanța și urgența acestor nevoi. Pentru acoperirea acestor nevoi sunt necesare *resurse* (umane, materiale, financiare), iar volumul și calitatea resurselor disponibile determină dimensiunile, durata și nivelul acțiunii educaționale, influențează condițiile de desfășurare a acțiunii, precum și tipul și nivelul obiectivelor ce pot fi realizate. Ca acțiune ce implică direct subiecți umani, grupuri și comunități sociale, tradiții și valori, acțiunea educațională are și determinări de ordin *psihosocial* (reprezentări, motivații, atitudini), de ordin *teleologic* (referitoare la scopuri) și de ordin *axiologic* (referitoare la valori). Sub aspectul originii și al modului de acțiune, determinările acțiunii educaționale pot fi grupate în două categorii:

1. **Determinările obiective** își au originea în contextul social-economic, în nivelul de cultură, de știință, de dezvoltare economică și tehnologică a societății (a comunității sociale), în care se desfășoară acțiunea educațională. Tot caracter obiectiv au și determinările ce rezultă din tradiții, din mentalități, din obiceiuri care se cristalizează în timp și care, la un anumit moment dat, sunt constituite și se prezintă ca un dat obiectiv de care acțiunea educațională trebuie să țină seama. Sub aspectul modului de acțiune, determinările obiective se disting prin aceea că sunt *exterioare posibilităților de control ale subiecților implicați în acțiunea educativă*, nu depind de concepțiile, opiniile sau atitudinile acestora, scapă controlului factorului subiectiv în sensul că nu pot fi generate, create sau anulate prin acțiunea subiecților concreți, ci doar studiate și încorporate în strategia acțiunii educaționale. Sub acest aspect, au caracter obiectiv și determinările ce rezultă din nivelul dat de dezvoltare intelectuală, afectivă și motivațională a elevilor (la începutul acțiunii educative), determinările ce rezultă din caracterul limitat al resurselor și al timpului (duratei) ce pot fi alocate acțiunii educaționale;

2. **Determinările subiective** își au originea în subiectivitatea și în caracteristicile psihosociale ale celor implicați în acțiunea educațională (atât ca persoane individuale, cât și ca grupuri sociale). Forma tipică de manifestare a determinărilor subiective o constituie *factorul motivațional*, atât ca structură a personalității subiecților acțiunii (trebuințe, motivații, sensul și nivelul aspirațiilor individuale), cât și ca atribut al grupurilor sau comunităților sociale (interese, valori, mentalități) implicate nemijlocit în acțiunea educațională. Ca mod de acțiune, determinările subiective sunt "cauza internă", mobilurile interne care declanșează, mobilizează, orientează și susțin energetic acțiunea educațională. În categoria determinărilor subiective se includ și alte condiții care țin de subiecții acțiunii și care pot fi, într-o măsură mai mare sau mai mică, controlate, influențate sau dirijate de aceștia. De pildă, competența pedagogică și aspirația la perfecționarea competenței poate fi un factor subiectiv controlabil al acțiunii educaționale. Cointeresarea de diferite forme a subiecților este, de asemenea, un factor controlabil al acțiunii. Un factor subiectiv foarte important este *factorul cognitiv*, constând în capacitatea subiecților și a grupurilor de a analiza, de a conceptualiza și de a proiecta acțiunea educațională, de a descifra tendințele și sensurile necesare, de a imprima raționalitate acțiunii educaționale.

Desigur, determinările obiective și determinările subiective se întrepătrund, obiectivul poate trece în subiectiv, iar subiectivul se poate transforma în obiectiv. De pildă, motivația învățării, deși este eminamente un factor subiectiv individualizat (specific fiecărui elev), poate deveni, prin însumarea la grupuri mari de elevi a unui anumit sens și a unui anumit tip de motivație, un factor obiectiv pe care profesorul nu îl mai poate controla și căruia trebuie să i se adapteze. Invers, determinările obiective se pot subiectiviza prin asumarea realului (așa cum este el), ca principiu de gândire și acțiune, de către subiecții implicați în educație. De pildă, conștientizarea caracterului permanent limitat al resurselor, înțelegerea și acceptarea rațională (reflexivă) a variatelor constrângeri pe care realitatea, cu legile proprii de funcționare, le impune agenților acțiunii, sunt condiții care pot contribui decisiv la raționalizarea acțiunii și, în general, la creșterea rolului factorului subiectiv în determinarea acțiunii educaționale.

3.2. Educația ca interacțiune specific umană

Studiind structura acțiunii educaționale, am avut ocazia să constatăm că nota distinctivă principală care deosebește acțiunea educațională de celelalte tipuri de acțiuni sociale este dată de natura specifică a relației ce se instituie între cei doi termeni fundamentali ai acțiunii: *agentul (educatorul)* și *obiectul (cel educat)*. Probabil că pentru nici un alt tip de acțiune termenul de obiect al acțiunii nu este atât de impropriu precum este în cazul acțiunii educaționale. Căci în acest caz acțiunea nu se exercită simplu și univoc asupra unui obiect pasiv și exclusiv receptiv, ci asupra unor subiecți înzestrați real sau potențial cu aceleași atribute umane cu care este înzestrat și agentul acțiunii. Cel educat sau cei educați nu numai că filtrează influențele educative exercitate asupra lor, dar generează la rândul lor influențe (impuneri, constrângeri) asupra agentului acțiunii (a educatorului), precum și asupra altor componente ale acțiunii (condiții, mijloace, scopuri și valori). În plan real, educația nu este o acțiune cu o singură direcție, ci are caracterul unei *interacțiuni* în cadrul căreia răspunsul obiectului (cel educat) la acțiunea agentului (educatorul) nu se reduce la simple reacții sau receptări pasive, ci se manifestă, de cele mai multe ori, prin re-acțiuni și acțiuni pe care cel educat le exercită, la rândul lui, asupra educatorului.

Natura specifică a acțiunii educaționale este dată nu numai de statutul subiectiv al obiectului acțiunii, dar și de statutul special a agentului acțiunii, al educatorului constând în aceea că educatorul nu este o persoană străină, exterioară și absolut neutră în raport cu obiectul educației, cu cei educați. Dimpotrivă, educatorul, în oricare dintre ipostazele sale, este el însuși „produs" al educației, este rezultatul unor acțiuni educaționale în care a avut poziția de „obiect al educației", însuși statutul de educator nu poate fi dobândit decât parcurgând etape mai mari sau mai mici în

poziția de obiect al educației, iar în prezent perioada în care omul este (și) obiect al educației tinde să se extindă până la a deveni coextensivă cu viața activă. Datorită acestor împrejurări, în educație distincția subiect-obiect, educator-educat, nu este absolută și exclusivă, ci relativă și incluzivă.

Rezumând considerațiile de mai înainte, educația poate fi (re)definită drept ***interacțiunea specific umană***, *cu caracter psihosocial, prin care se realizează procesul transmiterii și asimilării experienței sociale, al formării omului ca personalitate, ca membru al unei societăți, al unei culturi și al unui sistem de valori.* Definind educația ca o formă de interacțiune psihosocială, este evident că nu mai operăm cu o relație de tipul subiect-obiect, ci cu o relație de tipul *subiect-subiect*, ceea ce subliniază și ideea că fiecare dintre subiecții cuprinși în educație generează dar și primește influențe. Distincția dintre cele două componente centrale ale acțiunii educaționale nu se mai face în plan ontic (nu există obiect, ci doar subiecți ai educației), ci în plan psihosocial, ca o distincție ce rezultă din *relația de statut și rol*, relație ce se instituie, la un moment dat și în condiții date, între un subiect cu statutul/rolul de educator și un subiect cu statutul/rolul de educat.

Abordarea educației ca interacțiune psihosocială deschide calea înțelegerii fenomenului educațional în dinamica sa reală și concretă. Căci nu există interacțiuni abstracte, atemporale sau general reproductibile, ci interacțiuni care au loc într-un context social-istoric dat, între subiecți și grupuri reale, interacțiuni care sunt și efect dar și factor al condițiilor în care se manifestă, care reflectă dar și determină dinamica vieții sociale și, în particular, a educației. Este de aceea important de știut care sunt nivelurile la care se instituie interacțiunea educațională și modurile în care această interacțiune mijlocește, în plan real, educația indivizilor și a grupurilor sociale.

3.2.1. Educația ca interacțiune între societate și individ

La nivelul cel mai general, interacțiunea educațională se manifestă ca o *interacțiune între societate și individ*, cu precizarea că generalitatea acestui nivel se referă la gradul de cuprindere, la extensiunea interacțiunii și nu este o generalitate abstractă situată deasupra sau în afara societăților concrete și a indivizilor concreți. Interacțiunea educațională se produce întotdeauna între o *societate reală*, concretă, cu atributul de comunitate socială (națională, regională, culturală, etnică, religioasă etc.) și *indivizi reali*, concreți, care alcătuiesc societatea (comunitatea) respectivă.

Educația nu poate fi înțeleasă nici în afara socialului, dar nici în afara individualului. Societatea este cadrul real în care se acumulează, se conservă și se transmite experiența socială, cultura, știința, tehnologia, valorile morale și estetice, așa încât educația aparține întotdeauna unei anumite societăți și poartă amprenta istoriei, a stării actuale și a aspirațiilor societății respective. Firește însă că societatea nu există în afara indivizilor și grupurilor care o compun. Experiența socială și sistemul de valori există (în sensul că „trăiesc") se perpetuează și se dezvoltă prin fiecare individ și prin fiecare grup. Din această perspectivă, educația este tocmai factorul care, acționând asupra fiecărui membru al societății, îndeosebi asupra generației tinere, asigură necesarul de continuitate, de coexistență și de coeziune în jurul unor valori pentru ca societatea, în ansamblul ei, să se re-producă și să evolueze.

Sigur însă că relația nu este atât de simplă. Pe fondul unor elemente general sociale, al unor idealuri și valori comune, unanim acceptate, există numeroase diferențieri individuale, grupale și comunitare. Societatea reală nu este o masă omogenă de entități identice și pasive, ci un ansamblu viu de personalități distincte, de grupuri active care împărtășesc valori și susțin interese proprii, uneori comune și convergente, dar alteori diferite sau chiar divergente. De altfel, în lipsa unui minim (optim) de diferențiere între social și individual, societatea în ansamblul ei ar pierde una din forțele propulsoare cele mai puternice, asumând riscul stagnării și al involuției. Din această perspectivă, educația este tocmai factorul menit să asigure echilibrul optim între cerințele general sociale și nevoile și aspirațiile individuale, să asigure coeziunea socială prin *cultivarea diferențelor* și prin canalizarea lor spre o *solidaritate* asumată de personalități autonome.

3.2.2. Educația ca interacțiune între generații

Interacțiunea educațională dintre societate și individ, dintre cei care educă și cei care sunt educați, se produce, în cea mai mare parte, ca o ***interacțiune între generații***. Într-adevăr, dacă studiem desfășurarea reală a acțiunii educative constatăm că relația dintre cel (cei) care educă și cel (cei) care sunt educați este o relație marcată de generația din care face parte fiecare dintre subiecții acțiunii. Pentru cea mai mare parte a acțiunilor educaționale, interacțiunea are loc între *generația adultă* (cea care educă) și *generația tânără* (cea care este educată), educația însăși fiind definită de unii autori ca o transmitere de experiență socială de la o generație la alta. Privită ca interacțiune între *generații de vârstă*, educația poartă amprenta caracteristicilor generale ale relației dintre generații, din care nu lipsesc elementele de divergență sau chiar de conflict.

Desigur, nu vârsta în sine marchează relațiile dintre generații, ci faptul că fiecare generație poartă amprenta perioadei de timp social (istoric) al vieții ei, iar fiecare nouă (tânără) generație aduce schimbări de valori, de opțiuni, de atitudini și comportamente, schimbări ce pot fi mai mult sau mai puțin acceptate de generația adultă. În acest sens, este important de subliniat că, deși vârsta păstrează un anumit rol în plasarea oamenilor pe generații, apartenența la o generație rezultă, în limite foarte largi de vârstă, dintr-un proces de identificare cu valorile și modul de viață ale generației respective, iar persoana (inclusiv educatorul) care se identifică în sau cu o generație tinde să-i supraestimeze însușirile și să le impună celorlalte generații. Ca manifestare specifică a interacțiunii dintre generații, educația trebuie să asigure echilibrul dintre experiența și valorile transmise (și impuse) generației tinere de către generația adultă și experiența și valorile cu care generația tânără se afirmă pe „scena istoriei". Un astfel de echilibru nu este facil de realizat, mai ales că valorile și opțiunile generației tinere poartă amprenta, ca mod de manifestare, a vârstei, nelipsind excesele, negativismele, teribilismele, spiritul de frondă, așa încât nu este deloc simplu să se descifreze și mai ales să se recunoască (de către generația adultă) sensurile pozitive, constructive, schimbările în bine aduse de fiecare nouă generație (inclusiv de către generația adultă la vremea în care era generație tânără). În cazul special al educației, procesul de identificare a educatorului cu generația adultă (cea care educă) nu trebuie să depășească limitele dincolo de care comunicarea cu generația tânără (a elevilor și studenților) devine imposibilă. Un minimum de identificare a educatorului cu valorile și atitudinile generației tinere, măcar la nivel de înțelegere și acceptare, este absolut necesar pentru ca acțiunea educațională să fie posibilă.

În analiza educației ca interacțiune între generații trebuie să avem în vedere și faptul că dezvoltarea *educației permanente* și, în mod special, a *educației adulților*, a relativizat raporturile dintre generațiile de vârstă; acțiunea educativă se exercită nu numai de către generația adultă asupra generației tinere, ci și *de către generația tânără asupra celei adulte*. În general, apartenența la o generație de vârstă, ca și decalajul de vârstă între cel care educă și cel care este educat (exceptând, desigur, vârsta copilăriei) nu mai sunt hotărâtoare pentru dobândirea statutului de educator (sau educat) și nici pentru definirea profilului educatorului sau al celui educat. În limite foarte largi, mai importantă decât vârsta este asumarea responsabilităților pe care le incumbă apartenența la comunitatea socială și profesională a educatorilor.

3.2.3. Educația ca interacțiune de statut și rol

În sfârșit, dar nu în ultimul rând, interacțiunea educațională este o *interacțiune de statut și rol*. Acest mod de manifestare a interacțiunii educaționale sintetizează, în fapt, toate celelalte forme de interacțiuni cu caracter psihosocial prin care se realizează educația. Și aceasta întrucât statusurile ce alcătuiesc orice organizare socială, împreună cu rolurile „interpretate" de persoanele ce ocupă un statut sau altul reprezintă forma cea mai directă de manifestare a interacțiunii psihosociale, care reunește determinările sociale, microgrupale și individuale ale structurii și dinamicii vieții sociale, inclusiv ale structurii și dinamicii acțiunii și sistemelor educaționale.

Din această perspectivă, relația dintre educator și educat apare ca o *relație dintre două statute și, respectiv, două roluri complementare*, care se instituie și funcționează în directă dependență unul față de celălalt. Calitatea de educator și aceea de educat apar, în acest context, ca două poziții sociale cărora le sunt asociate drepturi și obligații specifice și care conferă o anumită identitate socială și un anumit loc în organizarea socială persoanelor care dețin pozițiile respective.

Statutul de educator dă dreptul persoanei care îl ocupă de a exercita educația, de regulă într-o structură instituționalizată, obligându-l totodată să dispună de pregătirea științifică, pedagogică și de aptitudinile necesare ocupării statutului și să respecte normele și regulile de comportament asociate acestuia. În prezent, statutul de educator este în principal un *statut profesional* dar, datorită implicațiilor sociale mai largi, este considerat și recunoscut social ca un statut cu responsabilități ce depășesc stricta exercitare a profesiunii. Fiecărui statut îi corespunde un *rol*, acesta reprezentând aspectul dinamic al statutului, exercitarea efectivă a drepturilor și obligațiilor aferente statutului, implicând norme de acțiune și comportamente efective. Rolul reprezintă „interpretarea" statutului, fiind deci dependent de însușirile persoanelor care îl ocupă, același statut putând fi interpretat în variate moduri și la diferite niveluri.

Statutul de educat, de elev sau student este la rândul lui investit cu drepturi și obligații recunoscute social, corespunzându-i, de asemenea, un anumit rol "interpretat" în funcție de caracteristicile (capacități, motivații, atitudini) persoanelor care îl ocupă. Important de reținut este faptul că statutul de educator nu există, nu poate fi conceput în afara statutului de educat, cele două poziții fiind corelative și interdependente. Rezultă că educatorul (profesorul) poate să solicite celor educați (elevilor) să-și îndeplinească obligațiile aferente statutului de elev numai în măsura în care își îndeplinește propriile obligații ce rezultă din statutul de educator. Sub celălalt aspect, profesorul poate să solicite elevilor să „interpreteze" bine rolul de elev numai în dependență da calitatea cu care își interpretează propriul rol.

3.3. Abordarea funcțională și funcțiile educației

Una dintre modalitățile de analiză și definire a educației ca obiect al pedagogiei, frecvent utilizată în studiile de specialitate, este ***analiza funcțională***. Aceasta este un tip special de analiză, dezvoltat în principal în sociologie, în cadrul modelului *structural-funcționalist* de interpretare a vieții sociale, care pornește de la premisa că societatea este un sistem integrativ global, care există și se autoorganizează ca o totalitate de elemente interdependente, astfel încât funcționarea de ansamblu a sistemului este dependentă de măsura în care fiecare element își realizează funcțiile sale specifice în cadrul interdependenței cu celelalte elemente. Din această perspectivă, a cunoaște și a explica sistemul social înseamnă a cunoaște funcțiile pe care fiecare componentă (fiecare subsistem) le îndeplinește în cadrul sistemului global.

Abordarea sistemică s-a extins și în domeniul educației, aceasta fiind tratată ca un subsistem social specific investit cu anumite funcții prin care se integrează sistemului social și contribuie la realizarea finalităților acestuia. Analiza funcțională, în varianta ei contemporană, nu se limitează însă la analiza „globalistă", specifică structuralismului inițial, dominat de conceptul de „sistem social global", ci se referă la orice sistem deschis, cu caracter finalist și cu o anumită capacitate de autoorganizare, inclusiv la microsistemele sociale (grupuri, comunități, familii, instituții).

În sinteză, funcția reprezintă consecințele pe care un anumit element le are în cadrul unui sistem dat și exprimă contribuția pe care elementul o aduce la satisfacerea unei cerințe a sistemului, la menținerea sau dezvoltarea acestuia. Rezultă că *funcțiile educației desemnează contribuția pe care educația, ca subsistem și ca activitate socială, o are la menținerea și dezvoltarea sistemului social.*

După cum am arătat însă, funcțiile unui subsistem, cum este și cel educațional, nu se referă doar la relațiile cu sistemul social global, ci și la relațiile și interacțiunile cu celelalte subsisteme

(economic, social, politic, cultural, ştiinţific, tehnic etc.), inclusiv la relaţiile educaţiei cu individul, cu persoana sau personalitatea individuală. De aceea, vom grupa funcţiile educaţiei în două categorii: *funcţii în raport cu societatea* şi *funcţii în raport cu individul*. Fireşte însă că cele două categorii nu sunt separate, ci complementare, fiecare categorie de funcţii implicând-o pe cealaltă.

3.3.1. Funcţiile în raport cu societatea

Funcţiile în raport cu societatea desemnează principalele contribuţii pe care educaţia le are la perpetuarea şi dezvoltarea sistemului social şi la satisfacerea acelor cerinţe sociale care rezultă direct sau indirect din nevoia socială generală de formare a oamenilor ca membri ai unei societăţi, ai unei culturi, ai unui sistem de valori. Funcţiile în raport cu societatea reflectă totodată principalele domenii ale vieţii sociale în care educaţia are o contribuţie hotărâtoare.

1. **Transmiterea experienţei sociale** reprezintă funcţia de maximă generalitate a educaţiei, atât ca grad de cuprindere (orice act de educaţie este un act de transmitere de experienţă socială), cât şi sub raportul conţinutului (conţinuturile educaţiei, dincolo de varietatea lor, sunt sinteze de experienţă socială). Prin această funcţie, educaţia contribuie la asigurarea continuităţii vieţii sociale şi la coerenţa evoluţiei societăţii prin preluarea, de către fiecare nouă generaţie, a experienţei generaţiilor precedente. Transmiterea experienţei sociale nu este un proces liniar şi cu o singură direcţie, ci un proces complex şi interactiv. Educaţia nu preia pur şi simplu experienţa socială în totalitatea ei, ci efectuează selecţii şi sistematizări, aşa încât experienţa transmisă prin educaţie este o experienţă evaluată, o experienţă „interpretată" care se reînnoieşte cu fiecare generaţie. În procesul de transmitere a experienţei sociale, educaţia îmbină elementele de conservare a acumulărilor sociale viabile, cu elementele de schimbare, aşa încât experienţa efectiv asimilată de generaţia tânără nu este o reproducere fidelă a experienţei transmise, ci o experienţă filtrată şi „adusă la zi", o experienţă mai amplă decât cea transmisă prin educaţie.

2. **Funcţia economico-socială** reprezintă contribuţia pe care educaţia o aduce la reproducerea şi dezvoltarea activităţilor economice şi sociale, prin formarea omului activ şi productiv sub aspect economic, înzestrat cu competenţele şi atitudinile necesare activităţilor de producere de bunuri şi servicii. Educaţia realizează funcţia sa economică pe două căi:

a) pe o cale indirectă, prin formarea generală a resurselor umane ale societăţii, a personalităţilor înzestrate cu cultura, cu atitudinile şi comportamentele necesare integrării în oricare dintre activităţile economice şi sociale;

b) pe o cale directă, prin formarea resurselor umane specifice, a personalităţilor calificate, înzestrate cu competenţele necesare exercitării profesiilor în domeniile solicitate de structura şi dinamica economiei şi a celorlalte sectoare de activitate social-utilă.

În prezent, educaţia, privită ca subsistem social, este considerată ca unul din factorii importanţi ai dezvoltării economice, iar cheltuielile pentru educaţie nu mai sunt considerate drept cheltuieli de consum (neproductive), cu cheltuieli de investiţie într-o formă specifică de capital: *capitalul uman*. De aceea, dezvoltarea sistemelor de educaţie şi investiţia de capital în educaţie fac parte integrantă din politica şi strategiile de dezvoltare economico-socială.

3. **Funcţia culturală** reprezintă contribuţia pe care educaţia o aduce la conservarea şi dezvoltarea valorilor culturale universale şi a celor specifice fiecărei societăţi şi comunităţi sociale. În raport cu cultura, rolul social al educaţiei se exercită pe trei paliere:

a) selectarea şi transmiterea de la o generaţie la alta a valorilor culturale fundamentale, ale ştiinţei, literaturii, artei, tehnologiei;

b) formarea personalităţilor înzestrate cu cunoştinţele, interesele şi atitudinile necesare accesului la cultură, capabile să cunoască, să înţeleagă şi să evalueze valorile culturii, să distingă valorile autentice de falsele valori, să valorifice în propria dezvoltare forţa cognitivă şi axiologică a culturii;

c) formarea creatorilor de cultură, prin cultivarea aptitudinilor și talentelor și prin formarea atitudinii creatoare față de cultură.

3. **Funcția axiologică** desemnează contribuția educației la păstrarea și dezvoltarea sistemului de valori (sociale, culturale, morale, estetice) al societății și la formarea personalității umane ca promotoare și creatoare de valori. Educația, este prin excelență o acțiune valorizatoare, care propune omului criterii cu ajutorul cărora el să poată stabili o ierarhie a valorilor, să atribuie sau nu o valoare superioară variatelor aspecte ale vieții sociale, ale culturii, ale moralei.

3.3.2. Funcțiile în raport cu individul

Cu toate că educația este o acțiune socială, ea nu se realizează în afara sau împotriva subiecților umani, a individualităților care alcătuiesc grupurile, comunitățile și societatea în ansamblul ei. Dimpotrivă, educația implică nemijlocit individul, cu particularitățile sale biopsihice, cu capacitățile, motivațiile și aspirațiile sale. Educația urmărește să îmbine cerințele sociale cu așteptările individuale și să asigure integrarea activă a individului în societate. Funcțiile în raport cu individul reflectă tocmai contribuția pe care educația o are la formarea individului ca personalitate armonioasă, cu o dezvoltare echilibrată sub raport biologic, psihologic și social, înzestrată cu capacitățile, atitudinile și comportamentele necesare integrării active în viața socială.

1. **Funcția de dezvoltare a potențialului biopsihic la individului** se întemeiază pe faptul că la naștere și apoi pe parcursul evoluției sale, individul dispune de un potențial biopsihic înnăscut, de o anumită „înzestrare ereditară" care devin realitate și se dezvoltă în măsura în care condițiile de mediu permit activarea și valorificarea acestui potențial, a acestor disponibilități native. Această funcție se întemeiază totodată pe marea plasticitate a sistemului psihic uman, plasticitate care se manifestă cu deosebire în copilărie și adolescență și care conferă individului o deosebită receptivitate la influențele de mediu și o excepțională capacitate de învățare. Influențele mediului social nu sunt însă întotdeauna favorabile și nu țin seama neapărat de particularitățile fiecărui individ. În aceste condiții *educația are rolul de a controla și de a organiza condițiile de mediu, de a dirija în mod intenționat și sistematic influențele formative în direcția valorificării optime a disponibilităților native ale fiecărui individ,* de a permite fiecăruia dezvoltarea în direcțiile de care dispune de aptitudini și capacități potențiale.

2. **Funcția de socializare și profesionalizare** desemnează contribuția pe care educația o are la realizarea celor două aspecte esențiale ale integrării omului în comunitate: socialul și profesionalul. ***Socializarea*** este un proces care se desfășoară la intersecția dintre social și individual și care constă în transmiterea și asimilarea valorilor, atitudinilor și modelelor de comportament specifice unei comunități sociale, în vederea adaptării și integrării individului în comunitatea respectivă. Socializarea se realizează prin mecanismele *învățării sociale*, care se desfășoară atât în mod spontan, prin influențele cotidiene ale mediului, cât și în mod intenționat și sistematic, prin intermediul educației. În contextul acestor influențe multiple, funcția de socializare se referă la rolul foarte important pe care educația îl are în transmiterea și asimilarea valorilor, atitudinilor și comportamentelor care alcătuiesc „cultura socială" a comunității și care îi permit individului să se integreze activ în comunitate.

Profesionalizarea este unul din aspectele majore ale socializării, constând în dobândirea, de către fiecare individ, a competențelor necesare exercitării unei activități utile în cadrul societății. La vârsta adultă, profesionalizarea este forma dominantă a socializării, profesia având o influență puternică asupra tuturor celorlalte aspecte ale socializării, ale integrării sociale a individului. Evident, profesionalizarea presupune o pregătire specializată, intenționată și sistematică, așa încât ea este mai puțin realizabilă prin influențe spontane de mediu, fiind mult mai dependentă de educație. Prin funcția de profesionalizare a fiecărui individ, educația realizează în fapt, funcția sa social-economică, îmbinând cerințele și aspirațiile individuale, cu cerințele și nevoile sociale.

3. **Funcția de realizare a personalității** exprimă prin excelență orientarea educației spre individualitatea umană, spre asigurarea condițiilor necesare afirmării fiecărui individ ca persoană activă, autonomă și creatoare. Din această perspectivă, educația este nu un scop în sine, ci un mijloc prin care fiecare om își poate realiza aspirațiile, prin care se poate afirma pe plan social. Pe măsură ce educația externă (heteroeducația) conduce la dezvoltarea personalității, a conștiinței de sine și a structurilor volitive și motivaționale ale personalității, ea se transformă treptat în *autoeducație*, nivel la care educația devine un atribut esențial al autonomiei personalității.

3.4. Abordarea educației pe axa formal - informal

Dacă vom lua în considerare accepțiunea cea mai largă asupra educației, privită ca interacțiune socială cu efecte de învățare, de formare sau modificare a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor celor educați, atunci realitatea socială relevă existența unor variate modalități în care educația se manifestă. Punctele de reper în funcție de care aceste modalități pot fi delimitate sunt, de asemenea, numeroase. *Cine realizează educația?* Este un dintre întrebările care conturează primele delimitări în sfera modalităților educației: școala, familia, biserica, mass-media, instituțiile culturale, grupurile și comunitățile sociale (etnice, religioase, profesionale), agenții economici etc. Această întrebare trimite însă la o alta: *Cum se realizează educația?* Răspunsurile permit delimitări în sfera modalităților educației: în mod sistematic sau în mod ocazional, în instituții specializate de educație sau în afara acestora etc. *Cui se adresează sau pe cine vizează acțiunea educativă?* Răspunsurile pot trimite la vârstă (educația copiilor, a tinerilor, a adulților, a vârstnicilor), la categoria socială sau profesională, la comunitatea locală, etnică sau religioasă etc.

O sinteză a principalelor puncte de reper pentru delimitarea modalităților de manifestare a educației este cuprinsă în conceptele de educație ***formală***, educație ***nonformală*** și educație ***informală***. Reunite de unii autori sub termenul de ***educații paralele***, aceste modalități ale educației coexistă și interacționează, fiecare individ sau grup fiind sub influența simultană sau/și succesivă a educației formale, nonformale și informale. În prezent, interacțiunea acestor trei modalități ale educației este sintetizată în conceptul de *educație permanentă*, subliniindu-se astfel necesitatea unei abordări sistemice, integrative, care să le pună în relații de coerență și de complementaritate și care să permită, sub raport pragmatic, compatibilizarea „educațiilor" și valorificarea cât mai eficientă a resurselor specifice ale fiecărei modalități educaționale.

3.4.1. Educația formală

În accepțiunea sa cea mai strictă, educația formală este educația ***instituționalizată*** și ***reglementată oficial***, realizată în ***instituții de educație*** specializate, organizate în *sisteme de educație* (de învățământ), de regulă la nivel național și/sau statal. Atributul de „formal" trebuie înțeles pe filiera psihologiei sociale și a sociologiei, unde sunt definite drept formale acele structuri, moduri de organizare și interacțiuni sociale care se constituie și funcționează în baza unor *reglementări oficiale* care prescriu obiectivele, normele, regulile, drepturile și obligațiile actorilor sociali. Educația formală nu trebuie deci înțeleasă ca o educație „a formelor fără conținut" sau ca o educație „de formă" (cu înțelesul de superficială), ci ca o educație realizată în *forme sociale de organizare*, ca o educație asumată de societate în sistemul său instituțional. În plan real, educația formală este *educația școlară*, în sensul ei cel mai larg, educația realizată în unități (instituții) de învățământ, organizate pe niveluri (trepte) și profiluri (domenii). Prin urmare, educația formală este cvasiechivalentă cu ***învățământul***, privit ca proces instructiv-educativ instituționalizat.

Educația formală este o educație ***planificată***, ***organizată*** și ***sistematică***. Finalitățile, conținuturile și modurile de organizare ale educației formale sunt reglementate prin documente oficiale valabile pe ansamblu sistemului educativ. Instrumentul principal de planificare și organizare

sistemică a educației formale este ***curriculum-ul oficial*** (național) care stabilește obiectivele, conținuturile, criteriile de evaluare și promovare, succesiunea și durata studiilor valabile pentru toate instituțiile de învățământ care școlarizează la același nivel și în același profil. Educația formală este deci, în bună măsură, o ***educație standardizată*** menită să asigure compatibilitatea internă a studiilor și mobilitatea elevilor (studenților) în interiorul sistemului de învățământ.

În cadrul educației formale, ***diferențierea de statut și rol profesor-elev*** este evidentă și netă. Statutul de profesor este un statut socio-profesional, căruia îi sunt asociate drepturi și obligații, atribuții și competențe profesionale reglementate oficial. De asemenea, statutul de elev sau student este similar unui statut socio-profesional, iar pentru generația tânără aflată în perioada studiilor (a școlarității), calitatea de elev sau student este similară unei "profesii" recunoscută social, prin care tinerii se integrează în organizarea socială.

În mod evident, educația formală este o ***educație profesionalizată***, realizată de specialiști (cadre didactice) care dispun de pregătirea științifică și pedagogică necesară proiectării, realizării și evaluării cu eficiență a procesului educativ. Caracterul profesionalizat al educației formale nu rezultă doar din faptul că este exercitată de persoane calificate, ci și din faptul că educația formală se realizează cu metode și mijloace, cu instrumente și tehnici și în forme de organizare menite să îi imprime raționalitate și eficiență și prin care dobândește caracterul unei activități specializate. De altfel, pregătirea pentru profesiunea didactică rezidă tocmai în dobândirea competențelor de utilizare a metodelor și mijloacelor „profesionale" de acțiune, a „instrumentarului" pedagogic prin care se poate obține eficiența maximă posibilă.

Educația formală se caracterizează printr-o ***sferă socială de cuprindere foarte largă***. Practic, în sistemul educației formale este cuprinsă aproape întreaga generație tânără, iar la nivelul școlarității obligatorii tendința este de a fi cuprinsă toată populația de vârstă școlară. Modalitățile educației formale se extind însă și la vârsta adultă (formare sau reconversie profesională, studii postșcolare sau postuniversitare).

Totodată, educația formală este o formă de educație care se desfășoară pe perioade compacte foarte mari, un ciclu acoperind în medie 4 ani, iar un parcurs complet (al tuturor nivelurilor) ajungând la 16-20 de ani de rută școlară neîntreruptă. Acest fapt a făcut să se vorbească despre ***caracterul intensiv*** al educației formale, în sensul că, spre deosebire de alte modalități ale educației, ea se desfășoară în mod continuu și sistematic în perioade îndelungate și în care activitatea școlară (de învățare, de formare) este forma dominantă de activitate a celor cuprinși în sistemul educativ (elevi, studenți).

3.4.2. Educația nonformală

Educația nonformală este educația ce se realizează, mai mult sau mai puțin organizat și sistematic, în afara procesului de învățământ desfășurat în școală sau/și în afara școlii. Pe scurt, educația nonformală este educația care se realizează *în afara programului școlar obligatoriu,* fapt pentru care este numită și ***educație extrașcolară***. Atributul de „nonformală" semnifică o mai redusă reglementare oficială privind obiectivele, conținuturile, modul sau programul de desfășurare. Aceasta nu înseamnă că educația nonformală se realizează spontan sau aleatoriu. Dimpotrivă, ea continuă să aibă un caracter organizat și relativ sistematic, dar acesta nu mai este impus și standardizat, ci rezultă mai curând dintr-un *proces de autoorganizare* la care participă atât profesorii, cât și elevii, familia sau alte persoane interesate sau implicate în activități educative.

O parte însemnată a educației nonformale se realizează ***în prelungirea directă a procesului de învățământ (a programului școlar instituționalizat) și în complementaritate cu acesta***, cel mai frecvent în interiorul spațiului școlar, cu utilizarea dotărilor oferite de acesta și cu implicarea profesorilor școlii. Această parte a educației nonformale cuprinde educația realizată în cercurile pe discipline sau tematice (de cercetare), în laboratoare, ansambluri artistice, competiții sportive,

acțiuni culturale, sesiuni științifice etc. De cele mai multe ori, aceste modalități ale educației nonformale sunt încurajate de școală, sunt sprijinite material și cu personal didactic și sunt integrate în strategia școlii pentru realizarea unor obiective specifice cum sunt: obținerea unor performanțe școlare înalte, diminuarea eșecului școlar, pregătirea examenelor de absolvire etc.

O altă parte a educației nonformale se realizează ***în afara școlii*** și, în general, ***în afara sistemului formal de educație*** (de învățământ), deseori fără implicarea profesorilor școlii și fără a avea neapărat o legătură directă cu procesul de învățământ din școală. Sub acest aspect, educația nonformală se realizează printr-o mare varietate de activități, care ar putea fi grupate în două categorii principale:

- activități cu finalități și moduri de organizare *foarte apropiate de cele școlare*, uneori chiar similare acestora, cum sunt: pregătirea în particular la anumite discipline de învățământ, frecventarea unor cercuri de specialitate la cluburile elevilor sau instituțiile de cultură, lecții sau cursuri particulare pentru învățarea unor limbi străine, a instrumentelor muzicale etc.;
- activități educative inițiate și organizate ca *alternative la educația formală* (școlară), ca variante diferite sau chiar opuse în raport cu sistemul formal de educație, ce se constituie, de regulă, ca o reacție a comunității sau a diferitelor grupuri din cadrul acesteia la unele lacune sau inconveniente ale educației formale din punctul de vedere al intereselor și nevoilor specifice ale comunității sau grupurilor respective. Este cazul alternativelor educaționale de tipul „pedagogiei Waldorf", al programelor de educație ecologică, antidrog, religioasă, politică, civică ș.a., al altor programe de formare inițiate și susținute de diferite fundații, asociații cu caracter neguvernamental sau/și situate în afara sistemul educativ formal.

Aceste modalități ale educației nonformale pun în evidență și principalele ei caracteristici. În special trebuie subliniat ***caracterul neobligatoriu, opțional*** *sau* ***facultativ***, atât în ceea ce privește participarea, cât și în ceea ce privește programul și modul de desfășurare. Educația nonformală se caracterizează prin ***implicarea mai directă și mai activă a celor educați***, ei pot să decidă în bună măsură asupra obiectivelor, conținuturilor și mijloacelor de realizare a acțiunii educaționale.

Fiind mai puțin reglementate și standardizate, modalitățile educației nonformale sunt mai *flexibile*, mai *diferențiate* și mai *particularizate* la context, la așteptările celor educați. Deși deosebirile de statut și rol profesor-elev (educator-educat) se mențin într-o anumită măsură, ele sunt mai puțin tranșante, autoritatea profesorului este dobândită sau menținută nu atât prin reglementări oficiale, cât mai ales în relație directă cu elevii și în măsura în care profesorul răspunde așteptărilor lor. De asemenea, sfera persoanelor ce pot deține statutul de profesor se extinde, nu este neapărat necesară posesia unei diplome, ci calități dovedite de educator.

În raport cu educația școlară, educația nonformală poate fi ***complementară***, atunci când realizează alte obiective, diferite dar nu opuse, decât cele ale școlii, sau ***suplimentară*** atunci când extinde și adâncește obiectivele educației școlare. Extinderea și creșterea importanței acțiunilor de educație nonformală pot fi însă și un avertisment la adresa școlii și a procesului de învățământ (mai ales dacă acțiunile se realizează în afara școlii și uneori în dauna programului școlar), în sensul că școala nu răspunde obiectivelor sau nivelului studiilor urmărite de elevi.

Desigur, fiind mai puțin reglementată oficial, *educația nonformală nu beneficiază de o recunoaștere socială echivalentă cu a educației formale*. De cele mai multe ori, structurile de educație nonformală fie că nu eliberează diplome, fie că acestea nu sunt recunoscute în mod oficial. Educația nonformală rămâne totuși o modalitate de educație necesară și deseori eficientă, mai ales în sfera „noilor educații", mai puțin asimilate de educația școlară, cum sunt: educația ecologică, educația demografică, educația antidrog, educația pentru sănătate etc.

Datorită multiplelor intersectări care există între educația formală și educația nonformală, precum și faptului că, deseori, cele două modalități se confruntă „pe același teren", fiecare revendicându-și o anumită prioritate, educația nonformală are și susținători, dar și opozanți. In primul rând, se înregistrează, după cum remarcă A. Hamadache, „o anumită rezistență - chiar

ostilitate - a profesioniştilor educaţiei în faţa a ceea ce ei consideră a fi o ingerinţă din partea nespecialiştilor într-un domeniu pe care ei îl consideră că le este rezervat", iar „inerţia sistemelor educative tradiţionale contribuie la accentuarea acestei atitudini." [32, pag.122]. În al doilea rând, educaţia nonformală poate fi acuzată şi de o anume „duplicitate", în măsura în care tinde să se substituie educaţiei formale şi să aibă o recunoaştere oficială similară acesteia, fără a respecta însă aceleaşi rigori şi aceleaşi standarde privind conţinuturile, modurile de organizare şi de evaluare, competenţa recunoscută a personalului didactic, inclusiv cele privind finanţarea şi cadrul juridic.

Pe de altă parte, susţinătorii educaţiei nonformale consideră că „în realitate, toate aceste critici aduse experienţelor educaţiei neformale iau ca punct de referinţă normele sistemului formal, când, de fapt, aceste experienţe au fost realizate tocmai ca o reacţie la aceste norme." [A. Hamadache, 32, pag. 122]. Totodată, se invocă şi imposibilitatea practică de încadra în standarde şi norme riguroase şi general aplicabile varietatea atât de mare a modalităţilor educaţiei nonformale, iar standardizarea rigidă a acesteia ar transforma-o în opusul ei, anulându-i valenţele specifice în contextualizarea, dinamizarea şi adaptarea educaţiei în funcţie de nevoile, de posibilităţile şi de interesele comunităţilor, grupurilor şi indivizilor.

Treptat, pe măsură ce *educaţia permanentă*, atât ca noţiune, cât şi ca practică, s-a extins şi a fost asumată ca principiu al reformelor sistemelor de educaţie, raporturile dintre educaţia formală şi cea nonformală au fost puse în termenii unei *coordonări*, prin complementaritate şi nu prin omogenizare, care să permită valorificarea valenţelor specifice ale fiecărei modalităţi şi să evite „paralelismele", „eforturile repetate" şi „irosirea resurselor". În perspectiva unei astfel de coordonări, A. Hamadache consideră că trebuie avute în vedere trei „principii" [32, pag. 123]:

- structurile neformale nu pot face obiectul unei instituţionalizări la nivel central;
- admiterea unei concepţii mai largi despre învăţământul de bază, ca un proces educativ diversificat, este una din condiţiile primordiale;
- descentralizarea planificării şi administrării educaţiei este una din condiţiile prealabile.

3.4.3. Educaţia informală

Educaţia informală cuprinde totalitatea ***influenţelor educative*** pe care persoana sau grupul social le primeşte sau/şi le exercită în mod spontan, cu sau fără intenţionalitate, în fluxul natural al interacţiunilor sociale, în procesul convieţuirii şi al comunicării, în raporturile de statut şi rol pe care fiecare individ le deţine şi le traversează în cadrul organizării şi dinamicii sociale. Spre a se sublinia una sau alta dintre caracteristicile educaţiei informale, aceasta este desemnată şi prin alte sintagme, cum sunt cele de educaţie *incidentală*, *ocazională*, *difuză*, *paralelă*, *accesorie* etc.

În măsura în care educaţia informală implică influenţe fără intenţia deliberată a celui (celor) care exercită aceste influenţe, educaţia informală este o ***educaţie indirectă*** sau ***implicită***, iar, în această ipostază, educaţia informală coexistă cu cea formală şi cu cea nonformală, fiind diseminată în multitudinea de interacţiuni „naturale", neintenţionate şi neorganizate pe care profesorii şi elevii le traversează pe fondul interacţiunilor educative controlate şi sistematice.

Este de remarcat că, în cazul educaţiei informale, nu se poate vorbi despre acţiuni educaţionale în sensul strict al termenului, adică de acţiuni structurate, care să cuprindă obiective, conţinuturi şi moduri de organizare, ori care să fie proiectate, realizate şi evaluate în mod sistematic. Educaţia informală se referă, de fapt, la ***influenţe educative*** care pot să fie explicite şi intenţionate, dar care pot să apară şi ca efecte secundare ale unor acţiuni sau interacţiuni de altă natură şi pentru care scopurile educative se află pe un plan secundar.

Trebuie însă precizat că nu orice influenţă socială sau interpersonală este şi o influenţă educativă. Sfera educaţiei informale cuprinde doar acele influenţe care realizează *scopuri educative* şi care sunt ghidate de valori, având deci o *semnificaţie axiologică*, indiferent dacă scopurile şi valorile respective sunt sau nu explicite sau explicitate. Caracterul spontan, indirect

sau incidental al influențelor educative informale nu trebuie înțeles ca lipsă a scopului sau a orientării valorice, ci doar în sensul că aceste influențe sunt neformalizate, libere și dinamice, cu un grad redus de structurare și coerență internă, uneori sunt ocazionale și conjuncturale.

În cadrul educației informale, *distincția de statut și rol dintre educator și educat este flexibilă, dinamică și uneori insesizabilă.* Aceeași persoană sau același grup pot să acționeze, în diferite contexte, și ca educator și ca educat. De cele mai multe ori, în cadrul educației informale, calitatea de educator nu este dobândită pe baza unei autorități propriu-zis pedagogice, ci datorită unei autorități sociale de altă natură în baza căreia cel "educat" acceptă *de facto* acest statut. De exemplu, un post de televiziune sau un ziar de largă audiență și cu forță de pătrundere pot să acționeze ca factori de educație informală, chiar dacă populația nu sesizează statutul de educator al postului (sau ziarului) și nici propriul statut de educat, cu toate că această relație există în fapt. Singura condiție pentru ca o astfel de influență educativă să se exercite este ca telespectatorul sau cititorul *să existe* sau, cu alte cuvinte, educatorul și educatul *să coexiste* și să interacționeze. Din această perspectivă, educația informală nu mai este o educație pur spontană, ocazională sau difuză, ci o educație ce se produce în contextul unei *situații educative* pe care o favorizează *în mod deliberat* ambii parteneri, *fie* „elevul", *fie* „sursa", dar *amândoi în același timp*, altfel, după cum scrie A. Hamadache, „se pătrunde în domeniul educației neformale". [32, pag. 120].

Domeniul cel mai larg de acțiune al educației informale este cel al *informării*. Într-adevăr, mijloacele de comunicare în masă, scrise și audio-vizuale, rețelele de comunicare la distanță, dar și mijloacele mai mult sau mai puțin tradiționale de conservare și transmitere a informației (cartea, discul, caseta) constituie surse puternice de informare și uneori de suprainformare care sunt puse în circulație și cu scopuri educative. Impactul real în plan educativ (formativ) al acestei informații extinse, diverse și dinamice este greu de estimat, dar el este, fără îndoială, unul foarte puternic.

Educația informală are o puternică influență asupra *formării atitudinilor și comportamentelor socio-morale*, de *relaționare* și *comunicare*, îndeosebi sub acțiunea influențelor și presiunilor mediului social apropiat: familia, grupul de prieteni, comunitatea locală.

Datorită caracterului spontan, nesistematic și neorganizat, influențele educative informale sunt deseori contradictorii sau chiar conflictuale, ele nu au întotdeauna coerență valorică și de scopuri. De aceea, una dintre preocupările de mare actualitate ale specialiștilor, ale cercetării pedagogice și ale instituțiilor educative este studierea și analiza modalităților reale în care educația informală condiționează formarea personalității, în paralel cu căutarea soluțiilor de armonizare, de convergență a educației informale cu educația formală și cu cea nonformală.

4. EDUCAȚIA PERMANENTĂ – REALITATE ȘI PARADIGMĂ A EDUCAȚIEI ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ

Termenul de educație permanentă desemnează în primul rând o realitate a lumii contemporane: aceea că educația nu se mai limitează, ca timp și ca realizare, la educația școlară sau universitară, ci include ***omul la orice vârstă și pe întregul traseu al vieții sale.*** Ca fenomen social, educația permanentă este rezultatul extinderii și diversificării proceselor și structurilor educaționale atât pe *axă temporală* (de la educația copiilor și tinerilor, la educația adulților), cât și pe *axă instituțională* (de la educația școlară și universitară, la educația post și extra școlară și universitară).

Cu toate că educația permanentă s-a constituit, în principal, prin extinderea unor forme de educație, mai mult sau mai puțin organizate, dincolo de limitele spațio-temporale ale școlii, ea nu a rămas doar o educație de completare sau de recuperare în raport cu educația școlară (universitară). Dimpotrivă, tentativele de „permanentizare" a educației, numeroasele experiențe de educație a adulților au pus în discuție însăși educația școlară și universitară. Și aceasta întrucât nevoia tot mai acută și mai extinsă de completare, de ameliorare sau de dezvoltare a educației

școlare prin modalități extrașcolare și postșcolare nu putea să nu ridice problema eficacității școlii, a lacunelor mai mari sau mai mici ale sistemelor școlare. În prezent, educația permanentă este mai mult decât o componentă sau o formă a educației, dobândind statutul unei ***paradigme*** sau al unui *principiu* de proiectare și organizare a sistemelor de educație în ansamblul lor.

4.1. Educația adulților – dominantă a educației permanente

Atât sub raport istoric, cât și sub raport structural, educația adulților reprezintă componenta dominantă a educației permanente, centrul de interes major în jurul căruia au apărut și s-au dezvoltat preocupările de extindere a educație dincolo de granițele școlii și dincolo de limitele vârstei școlare. Semnificația inițială și, în bună măsură, încă actuală, a unor sintagme cum sunt „educația la orice vârstă" sau "educația de-a lungul întregii vieți" a fost cvasiechivalentă cu „educația la vârstă adultă", iar primele programe și instituții de educație extrașcolară au fost realizate în domeniul educației adulților. Dar, și sub forma sa recentă, după cum scrie R. Ochs, „educația permanentă s-a născut din practica educației adulților și din problemele pe care ea le-a pus". [48, pag.16]. Pe scurt, *educația permanentă a început cu educația adulților și continuă să fie centrată pe educația adulților.*

4.1.1. Originile și evoluția educației adulților

Fără îndoială, ideea că educația nu este apanajul exclusiv al copilăriei și tinereții, că nu se încheie odată cu debutul în vârsta adultă, ci trebuie să continue „la toate vârstele vieții", are origini foarte vechi, ce pot fi regăsite în scrierile gânditorilor antici, revigorate în Renaștere și Epoca modernă prin scrierile lui Robelais, Comenius, Pestolozzi, Condorcet ș.a. Multă vreme însă această idee a rămas la nivelul unei aspirații, a unui ideal care viza mai ales autoeducația, „arta de a se instrui singur" ghidată mai curând de „țeluri nobile" decât de imperativul utilității.

Primele forme organizate de educație a adulților, în sensuri foarte apropiate de cele contemporane, se realizează pe fondul primei revoluții industriale, al mașinismului și economiei capitaliste, care aduc o *adâncire a profesionalizării* și, prin urmare, acutizează nevoia de *formare profesională*, inclusiv de *perfecționare profesională*. În noile condiții, "ucenicia"practicată de bresle nu mai era suficientă, iar nevoia de formare profesională depășea cu mult sistemul închis al breslelor, extinzându-se la scară socială tot mai largă. În plus, noile meserii erau tot mai mult incompatibile cu analfabetismul și chiar cu incultura. Cunoștințele și deprinderile elementare privind scrisul, cititul, calculul aritmetic, precum și o instrucție școlară minimală devin nevoi care, progresiv, se socializează și se democratizează. Așa se face că, încă de la sfârșitul secolului XVIII, în Anglia, în Franța, în Germania se înființează școli sau clase pentru adulți, care îmbinau alfabetizarea cu învățarea cunoștințelor și deprinderilor necesare meseriei.

Începând cu a doua jumătate a secolului XIX, educația adulților dobândește noi dimensiuni. În această perioadă, *instruirea de bază* (elementară) cunoaște o extindere la scară tot mai largă sub forma școlarității obligatorii sau, în tot cazul, a unei școlarități necesare pentru minime șanse de acces (de succes) profesional și social. În mod evident, școala devine un factor tot mai important de (re)stratificare socială. Tot această perioadă anunță, în germene, două fenomene care vor marca decisiv evoluția și sensul educației permanente, atât ca realitate, cât și ca abordare conceptuală:

a) primul constă în faptul că, deși instruirea școlară minimală, mai mult sau mai puțin obligatorie, se extinde la scară socială tot mai cuprinzătoare, ea nu va reuși niciodată să fie total generalizată: *neșcolarizarea* și *analfabetismul* în diferite proporții au însoțit (și vor însoți, probabil) generalizarea învățământului, și nu oriunde, ci tocmai în mediile defavorizate social și în cazul cărora handicapul social este amplificat și permanentizat de handicapul educațional. Acest fenomen a generat ***educația de compensare*** (compensatorie) ca una din primele forme și primele destinații ale educației adulților și, mai târziu, ale educației permanente;

b) al doilea fenomen își are originea în însăși evoluția educației școlare și constă în faptul că, paralel cu extinderea instrucției școlare elementare, se accentuează procesul de *stratificare a educației școlare* pe niveluri (primar, secundar, superior) și pe instituții specializate (școli primare, generale, tehnice sau profesionale, licee, universități), proces care, pe de o parte amplifică aportul educației școlare la (re) stratificarea socială, iar pe de altă parte *destramă caracterul compact și continuu al educației școlare*. Acest fenomen a generat ***educația de revenire***, numită mai recent educație *recurentă* și, în legătură cu aceasta, ***educația de promovare*** sau de perfecționare profesională, ca forme de educație *intercalate* în perioada de viață activă a adultului sau/și *paralele* (coexistente) cu exercitarea profesiunii, cu munca productivă.

Referindu-se la mișcarea de ***„educație universală"*** începută la mijlocul secolului al XIX-lea (și continuată în diferite forme până în prezent), R. Mucchielli distinge două curente majore, ce vor urma ulterior destine separate:

1. Primul este inspirat de ideologia socialistă și „persevereză în urmărirea scopului de ***educație a poporului***, ceea ce ne va aduce către sfârșitul secolului la *poporanizare*, pe urmă la mișcarea numită a *Universităților populare*, creată în primii ani ai secolului al XX-lea" [45, pag.7]. R. Mucchielli citează, în acest sens, că în Franța, în anul 1902, erau 47 de universități populare la Paris, 48 în cartierele mărginașe, 50 în provincie, în unele dintre acestea (Brest, Rennes) creându-se puternice legături între studenți și muncitori. Același autor și în același sens, exemplifică, pentru perioada interbelică, *Mișcarea tovarășilor din Universitatea Nouă* și *Cinecluburile* de educație populară, iar pentru perioada de după cel de-al doilea război mondial, înființarea unor asociații sau instituții (cu referire la Franța) ca de exemplu, *Poporul și cultura*, *Institutul de cultură populară*, *turism și muncă*, *„Universitățile de vară"* și altele [45, pag.7].

În alt context și, în bună măsură, cu alte idealuri, și în țara noastră au existat mișcări poporaniste de educație, asociații și societăți „pentru învățătura poporului român", „universități de vară", sau „populare", multe dintre ele cu rezultate remarcabile și cu prelungiri reușite în actualitate. Nu este mai puțin adevărat și, de altfel, nu este deloc inexplicabil că, în *perioada comunistă*, țara noastră cunoaște o adevărată „înflorire" a *educației poporului*, prin cămine culturale, prin „universități" populare iar, în ultimii ani, prin „universități politice", precum și printr-o gamă aproape insuportabilă de cursuri de tot felul (de „reciclare", de perfecționare, de culturalizare, de educație „științifică" și „politico-ideologică"). Dincolo de contribuția benefică pe care, neîndoielnic, aceste forme de educație permanentă au avut-o, ele au fost viciate de excesul de ideologizare și politizare, iar ideea de *omogenizare socială* pe care s-au întemeiat *a convertit popularizarea în vulgarizare*, iar, în loc să ridice populația („poporul") la nivelul culturii autentice, a coborât cultura la nivelul unei masificări diletante și, ceea ce este foarte important, a generat *mentalitatea accesului facil la educație superioară (universitară)*.

2. Al doilea curent s-a dezvoltat în sfera ***formării și promovării profesionale a adulților***, cuprinzând însă și elemente de ***instruire școlară generală***. După cum subliniază R. Mucchielli, acest curent „s-a dezvoltat separat, în afara ideii de educație a poporului și a oricărui scop politic, preocupându-se, în mod foarte realist, de cerințele pregătirii adulților și de *promovarea profesională*". [45, pag.8]. La originea educației profesionale a adulților nu s-au aflat opțiuni politice și cu atât mai puțin ideologii, ci necesități foarte practice de pregătire a „mâinii de lucru" în concordanță cu expansiunea producției industriale și cu complexitatea crescândă a tehnologiilor. De aceea, primele școli și instituții de educație a adulților au avut un caracter *tehnic* sau *politehnic*, iar populația țintă au constituit-o *muncitorii*. Sub raport istoric, primele cursuri sistematice de formare și promovare profesională a adulților s-au organizat pe lângă instituții de învățământ deja existente, de regulă sub forma cursurilor serale sau a stagiilor de pregătire. Treptat, educația adulților este trecută în seama unor instituții specializate. Un exemplu tipic în acest sens este crearea, în Franța, începând cu anul 1936, a *Centrelor de formare profesională accelerată* (F.P.A.), care au fost extinse în preajma războiului în scopul „formării rapide a mâinii de lucru calificate pentru sectoarele industriei de armament". [165, pag.49]. Aceste centre au fost dezvoltate și după război, de data aceasta în vederea aplicării planului de refacere economică.

După al doilea război mondial, se înregistrează o creștere foarte accentuată a intereselor statale pentru organizarea de sisteme instituționale coerente de educație a adulților și se pune explicit problema articulării

acestor sisteme cu sistemul național (statal) de învățământ (școlar și universitar). Proiectele derulate cu deosebire începând cu anii '60 ai secolului trecut au pornit de la principiul că, pentru a fi eficientă, educația adulților nu se mai poate limita la compensarea sau recuperarea lacunelor sistemului școlar (ale educației inițiale), ci trebuie să se înscrie pe un ***continuum educațional***, completând și dezvoltând formarea inițială (școlară sau universitară) prin obiective, conținuturi și structuri specifice, care să nu însemne o simplă revenire la o instrucție școlară care a fost, la timpul ei, insuficientă sau ineficientă. Conceptul de educație a adulților este tot mai frecvent asociat sau chiar înlocuit cu conceptele de *educație continuă* și *educație permanentă*, subliniindu-se astfel *implicațiile globale* pe care educația adulților le are în procesul de reformă a sistemelor de educație, în ansamblul lor.

Începând cu anii '60 ai secolului trecut are loc un fenomen pe care P. Belanger (Canada) îl numește ***explozia tăcută a cererii*** (cu referire la țările industrializate), constând în expansiunea progresivă a cererii de educație a adulților, în triplu plan: *cantitativ*, *structural* și *financiar*. Specialistul canadian citează, în acest sens, statistici oficiale din care rezultă, de exemplu, că în Canada, în anul 1969, unul din 14 adulți era cuprins într-un program de educație destinat adulților, în anul 1974 acest raport cobora la unul din 10, pentru ca în anul 1983 să ajungă la unul din 5 adulți. În Suedia, în anul 1975, unul din 5 adulți, iar în 1990, unul din 2 adulți participa anual la programe de educație a adulților. În Franța, în perioada 1972-1987, participarea la o formă de pregătire continuă legată de muncă s-a triplat [3, pag. 469]. Pe plan structural, această expansiune se caracterizează prin aceea că, spre deosebire de perioadele anterioare, generalizarea cererii de pregătire a adulților are loc „pe toate palierele ierarhiei funcțiilor, în ansamblul mediilor sociale și în ansamblul ariilor de pregătire. Tendința aceasta – subliniază P. Belanger – poate fi observată în trei domenii-cheie ale educației adulților: *alfabetizarea*, *pregătirea profesională* și *educația populară*" [3, pag. 470]. Pe plan financiar, indicatorul cel mai semnificativ este *expansiunea bugetelor* alocate de guverne, de administrațiile locale și întreprinderi pentru educația adulților. Este citat, în acest sens, exemplul Suediei: în această țară de 8,4 milioane de locuitori, guvernul aloca 2,3 miliarde de dolari SUA educației adulților în 1989-1990, iar întreprinderile, la rândul lor, alocau în acest scop 4,1 miliarde de dolari. [3, pag.470]

Totodată, problema educației adulților, atât ca problemă științifică, cât și ca problemă de strategie și politici educaționale, se universalizează, se mondializează, constituindu-se în obiect de analiză și strategie pentru organisme și comisii internaționale (ONU, UNESCO, Consiliul Europei, OECD ș.a.). Ea devine, de asemenea, o temă predilectă pentru numeroase conferințe internaționale (în 1948 la Elseneur, în 1960 la Montreal, în 1972 la Tokio, în 1979 la Salzburg etc.). Aceste organisme și conferințe internaționale au meritul de a fi generat o anumită simbioză între politicile educaționale și cercetarea științifică, de a fi reunit în același loc administratori, oameni politici, conducători și specialiști în pedagogie, în sociologie, în economie. Este ilustrativă în acest sens seria de Rapoarte ale UNESCO sau ale Clubului de la Roma, coordonate de personalități proeminente cum sunt: René Maheu, Edgar Faure, L. D'Hainaut, Mircea Malița, George Văideanu, I.W. Botkin ș.a.

4.1.2. Factorii expansiunii educației adulților

Expansiunea progresivă a educației adulților nu a fost și nu este un fenomen conjunctural sau temporar. Este justificată, de aceea, întrebarea: *Care sunt factorii explicativi pentru această expansiune progresivă a educației adulților, atât ca realitate, cât și ca preocupare științifică?*

Desigur, analog altor fenomene sociale care dobândesc proporții considerabile, educația adulților ar putea beneficia de explicații complexe, care să vizeze ansamblul cauzelor, factorilor și condițiilor care guvernează dinamica și structura societății. Și, într-adevăr, evoluția educației adulților reflectă procese și mecanisme sociale care depășesc sfera educaționalului, angajând societatea în ansamblul ei. Cu toate acestea, ca realitate și, mai ales, ca practică, educația adulților a apărut și a evoluat sub acțiunea unor factori destul de specifici, factori care, deși reflectă mecanisme sociale mai profunde, sunt suficient de evidenți pentru a fi identificați fără dificultate. Analiza acestor factori este necesară nu numai pentru explicarea cauzalității educației adulților, dar mai ales pentru faptul că acțiunea lor a generat principalele finalități, domenii și modalități de organizare a educației adulților, punându-și amprenta în mod direct asupra conceptului actual al educației adulților și, în legătură cu el, asupra conceptului de educație permanentă.

1. În primul rând, atât istoric cât şi structural, educaţia adulţilor a apărut şi s-a dezvoltat sub acţiunea directă a *factorilor economici* şi, în mod special, a factorilor economici în *dimensiunile lor tehnice şi productive* şi în condiţiile în care *factorul uman* („capitalul uman") devenea decisiv pentru calitatea şi productivitatea (mereu) noilor tehnologii. Practic, educaţia adulţilor a avut şi are trei destinaţii principale, cu ponderi diferite în etape sau/şi în zone diferite: *calificarea*, *postcalificarea* şi *recalificarea*, toate acestea fiind, în fapt, răspunsuri educaţionale la dinamica şi exigenţele tot mai accentuate ale tehnologiei şi ale profesiunilor.

Ca origini istorice, ***calificarea*** (cu înţelesul de calificare profesională) a fost primul imperativ al educaţiei adulţilor. După cum am arătat, prima revoluţie industrială şi îndeosebi maşinismul şi mecanizarea producţiei din secolul XIX au generat *profesionalizarea muncii*, în condiţiile în care majoritatea lucrătorilor erau necalificaţi sau "calificaţi prin ucenicie la locul de muncă". Cursurile de calificare în meserie au fost, de aceea, primele forme de educaţie a adulţilor.

Dar calificarea foştilor lucrători necalificaţi s-a dovedit destul de repede insuficientă. Nu numai că noile tehnologii cereau muncitori calificaţi, dar *ritmul şi profunzimea schimbărilor tehnologice* au impus ***postcalificarea*** ca o condiţie necesară a funcţionării economiei. Este vorba, în fapt, despre discrepanţa crescândă între ciclul tot mai scurt de reînnoire a tehnologiilor şi ciclul prea lung de reînnoire a competenţelor prin schimbul de generaţii, ceea ce a făcut ca deficitul de competenţe noi să nu mai poată fi acoperit doar prin calificarea iniţială a tinerilor, ci şi prin perfecţionarea profesională a adulţilor. P. Belanger arăta, în acest sens, că „în cadenţa actuală de reînnoire a populaţiei active, în jur de 2%-3% pe an (cu referire la ţările industrializate), ar trebui aşteptat douăzeci sau treizeci de ani pentru a creşte şi a îmbunătăţi calitativ nivelul şi tipul de calificare a forţei de muncă, dacă ne-am limita doar la calea pregătirii iniţiale a tinerilor. Decurge de aici o presiune sporită pentru intensificarea eforturilor de reciclare şi de perfecţionare a persoanelor ce se află deja în activitate." [3, pag. 471] Cu alte cuvinte, calificarea iniţială nu mai era şi nu mai este suficientă de-a lungul întregii vieţi active, ea trebuie actualizată periodic cu noile cunoştinţe, cu noile deprinderi şi abilităţi cerute de schimbările tehnologice.

De altfel, calificarea, ca obiectiv al educaţiei adulţilor, înregistrează treptat o reducere a dimensiunilor ca urmare a faptului că îndeosebi după anii '80, numărul angajaţilor necalificaţi descreşte, majoritatea posedând o calificare iniţială recunoscută (formal, prin diplome, sau real, prin competenţe atestate la locul de muncă). În schimb, *postcalificarea* şi *perfecţionarea profesională* cunosc o expansiune tot mai accentuată. Un studiu recent citează cazul Suediei, unde, la un grad de ocupare a forţei de muncă de 80% (anul 2000), nevoia de perfecţionare anuală a forţei de muncă se estimează la 10-15% din totalul angajaţilor, în timp ce ponderea angajării de persoane tinere proaspăt calificate este de 2%. [20, pag.39] Acest fenomen se înregistrează, în diferite proporţii, în majoritatea ţărilor europene, aşa încât presiunea nevoii de perfecţionare profesională îşi pune amprenta pe cea mai mare parte a programelor de educaţie a adulţilor.

Atât calificarea, cât şi postcalificarea sau perfecţionarea profesională nu ridică însă probleme foarte dificile de natură socială sau individuală, întrucât ele *se menţin în interiorul profesiunilor*. Pe plan personal, acestea nu implică o schimbare radicală de carieră socio-profesională, iar pe plan social nu implică mutaţii sau reorientării majore de „forţă de muncă". În schimb, cea de-a treia „provocare" la adresa educaţiei adulţilor, ***recalificarea*** sau *reconversia profesională* ridică probleme dificile atât pe plan social, cât şi pe plan personal, probleme cărora le trebuie găsite soluţii, cu atât mai mult cu cât nevoia crescândă de recalificare nu este întâmplătoare sau conjuncturală, ci ţine de caracteristicile evoluţiei social-economice actuale şi, probabil, viitoare:

a) pe de o parte, *ritmul accelerat al schimbărilor în ştiinţă şi tehnică* generează două fenomene interdependente: *apariţia de noi profesiuni* (de exemplu, în domeniile tehnologiei informatice, comunicaţiilor, sectorului terţiar al serviciilor ş.a.) şi *dispariţia unor profesiuni tradiţionale* (cele de natură manufacturieră sau cele în care factorul uman de execuţie a fost înlocuit de factorul tehnic);

b) pe de altă parte, *creșterea progresivă a productivității muncii* în aproape toate sectoarele economice, pe fondul unui ritm mult mai lent de creștere a capacității de absorbție a piețelor, generează *reducerea progresivă a necesarului de personal* (atât la intrare, cât și prin disponibilizări) și *creșterea riscului de șomaj* chiar și în profesiile încă viabile, recalificarea și reconversia impunându-se și ca soluții la problema șomajului.

Pe scurt, idealul meseriei pe viață este tot mai greu realizabil, iar recalificarea și uneori recalificările în cursul vieții active au devenit o caracteristică și o nevoie a epocii actuale. Chiar dacă, sub raport cantitativ, nevoia de reconversie nu a atins încă dimensiunile nevoii de perfecționare profesională, sub raport calitativ ea ridică probleme mult mai complexe. Spre ce domenii să se facă reconversia? Cât de mare poate fi distanța între vechea și noua profesie? Ce schimbări trebuie aduse calificării (formării) inițiale în condițiile în care se știe, de la început, că nu va fi o calificare pe viață? Fără îndoială, sunt și vor fi necesare reconsiderări ale obiectivelor și conținuturilor, atât la nivelul educației adulților, cât și al educației în general, care să formeze la tineri și la adulți *capacitatea de adaptare la schimbare* și *atitudinea favorabilă față de schimbare.*

2. Un alt grup de factori care au influențat dezvoltarea educației adulților a apărut pe fondul noilor raporturi instituite *între școală și vârstă* și *între educație și evoluția socială a individului.* Este vorba despre factori care țin, în principal, de *evoluția internă a sistemelor școlare,* dar care nu pot fi separați de influențele externe exercitate de factorii sociali, economici și demografici, precum și de politicile statale sau regionale privind misiunea școlii în dezvoltarea socială.

Pe de o parte, sistemul școlar (inclusiv universitar) *s-a stratificat pe niveluri* (trepte, cicluri) și *s-a diversificat pe domenii* (profiluri), așa încât elementele comune privind vârsta și durata compactă a studiilor nu mai pot fi regăsite decât la intrarea în sistem (majoritatea copiilor începe școala la aceeași vârstă) și pe durata școlarizării de bază (majoritatea copiilor urmează într-o perioadă compactă școala primară și școala generală obligatorie). De aici încolo, sistemul școlar funcționează ca o piramidă ce se multiplică pe mai multe vârfuri și pe mai multe înălțimi, care poate fi parcursă și continuu dar și fragmentat. Totodată, *omogenitatea de vârstă nu mai este respectată.* Majoritatea sistemelor de învățământ europene prevăd limite de vârstă foarte largi (sau nu prevăd nici o limită) pentru accesul la studiile secundare și superioare. Întreruperea și reluarea studiilor, precum și paralelismul „și muncă și școală" devin atât de frecvente încât ele au intrat deja în zona obișnuitului. Pe această direcție se dezvoltă, de altfel, cele mai specifice forme ale educației adulților (cursurile serale sau cu frecvență parțială, învățământul la distanță), precum și una din modalitățile principale ale educației permanente și anume *educația recurentă.*

Pe de altă parte, nu numai că sistemul școlar și universitar se stratifică, *dar această stratificare are tot mai mult un impact direct asupra stratificării socio-profesionale.* Cu alte cuvinte, evoluția profesională și socială, uneori chiar și numai menținerea unui statut socio-profesional dobândit deja, nu mai sunt posibile fără completarea studiilor, fie că aceasta se produce *pe verticală* (acces la studii secundare, universitare, postuniversitare), fie că se produce *pe orizontală* (acces la dubla calificare, la dublă sau triplă licență). Pe această direcție s-a dezvoltat *educația pentru promovare* sau *„formarea promoțională"* ca forme tot mai răspândite de educație permanentă. Tot pe această direcție s-a dezvoltat și *educația permanentă universitară,* care a cunoscut o evoluție accentuată în ultimul deceniu, universitățile fiind în prezent unul dintre ofertanții deosebit de dinamici și de „agresivi" de educație permanentă și în special de educație a adulților.

3. În sfârșit, trebuie menționată și o combinație complexă de factori *demografici, sociali* și *culturali* a căror acțiune agregată a condus la dezvoltarea cantitativă și structurală a unor domenii și programe de educație a adulților care *nu mai sunt legate de profesie și, în general, de muncă.* Despre ce este vorba ? În primul rând și cu referire la țările industrializate, este tot mai pregnantă acțiunea unui *lanț de factori socio-demografici,* care cuprinde: *îmbătrânirea populației, reducerea vârstei de pensionare, pensionarea înaintea limitei de vârstă* și *creșterea longevității.* Cea mai

mare parte a populației constituită în perimetrul acestui lanț de factori *este încă activă*, iar perioada de „activism" depășește, în cele mai multe cazuri, două decenii de la ieșirea de pe piața muncii. În mod firesc, această populație, care nu mai este interesată sau nu mai este acceptată în programe de formare sau de perfecționare profesională legate de muncă, nutrește aspirații specifice care vizează *îmbunătățirea calității vieții*, lărgirea orizontului cultural sau *asumarea unor noi responsabilități sociale*, diferite de vechea profesie, inclusiv reîntoarcerea în universitate sau pe alt palier al educației „inițiale", părăsit la intrarea în profesie. Pentru sistemele și instituțiile de educație, consecința acestui lanț de factori este directă și foarte importantă: „o transformare a raporturilor demografice între clientela școlară tânără și cea adultă. Chiar în momentul în care are loc o scădere a numărului tinerilor de vârstă școlară, se observă o creștere a clientelei adulte" [P. Belanger, 3, pag.471], așa încât asimilarea acestui sector al educației adulților se anunță ca una dintre soluțiile de creștere a sistemelor educative sau cel puțin de compensare a descreșterilor generate de diminuarea demografică sau/și socială cererii de educație inițială pentru vârsta tânără.

4. În legătură cu factorii enunțați mai înainte, dar și cu evoluțiile pe plan economic și tehnologic, trebuie avut în vedere și un fenomen relativ nou, dar care însoțește tot mai evident dezvoltarea social-economică, fenomen numit de sociologi ***implozia noțiunii de muncă*** sau *implozia muncii ca factor social central* (A. Touraine, K. Offe, P. Belanger, A. Giddens ș.a.). Această denumire intenționează să desemneze nu atât efectele binecunoscute ale creșterii productivității muncii (reducerea timpului de muncă și, corespunzător, reducerea ponderii populației ocupate în activități productive), cât mai ales o evoluție mult mai profundă a societăților dezvoltate, în care, după cum remarcă P. Belanger, *"munca este pe cale de a-și pierde importanța ca fapt social central*, singur în măsură să definească situații, conflicte motrice ale societăților, interese și comportamente culturale", așa încât „numai cunoașterea activității și a raportului cu munca nu ne mai permite, cum se întâmpla înainte, să prevedem comportamentul electoral, participarea la activitățile din timpul liber sau la educația adulților." [3, pag.471],

Desigur, nu este vorba despre deprecierea muncii ca valoare sau ca factor al existenței sociale și individuale, ci despre reducerea ponderii muncii, atât pe plan social, cât și pe plan individual; pe plan individual, munca tot mai productivă asigură venituri suficiente pentru un trai decent, iar pe plan social, suficiente resurse pentru o protecție socială în limitele unei decențe acceptabile, așa încât munca (cu înțelesul de „muncă plătită") este tot mai puțin un „câmp de interese și de conflicte", iar prim-planul intereselor și aspirațiilor individuale și sociale, inclusiv al conflictelor, este luat de alte domenii, de alte „centre de interes". În aceste condiții, după cum subliniază R. Belanger, „din ce în ce mai puțin vom putea înțelege cererea de pregătire continuă dacă nu vom fi atenți la noile tendințe sociale, relativ autonome, ale lumii muncitoare: mișcarea ecologică, mișcarea feministă, mișcările pentru pace și solidaritate, participarea la activități urmărind aprofundarea realității raporturilor interpersonale (raporturi bărbat-femeie, raporturi părinți-copii), mișcările celor de vârsta a treia, revitalizarea culturilor regionale." [3, pag.473].

4.2. Educația permanentă ca educație continuă

Semnificațiile actuale ale educației permanente au fost completate și mai bine conturate prin punerea în relație directă a celor două componente, considerate astăzi fundamentale, ale educației permanente: **educația inițială**, în sensul de educație *anterioară* integrării socio-profesionale și *pregătitoare* pentru debutul acestei integrări, o educație cvasiechivalentă cu educația școlară și universitară și realizată ca o perioadă compactă și continuă la vârstele copilăriei și tinereții; **educația continuă**, în sensul de educație coextensivă cu viața socio-profesională activă, o educație care preia și dezvoltă achizițiile educației inițiale pe un *continuum educațional* de-a lungul întregii vieți, în mod deosebit la vârsta adultă, dar mai recent și la vârsta a treia.

4.2.1. Despre cuplul educaţie iniţială – educaţie continuă

Cuplul *educaţie iniţială - educaţie continuă* a început să fie vehiculat la sfârşitul anilor '50 şi începutul anilor '60, în legătură cu declanşarea unor programe de educaţie a adulţilor organizate în continuarea directă a formaţiei iniţiale, pentru actualizarea pregătirii profesionale şi pentru promovarea profesională. R. Mucchielli citează, de exemplu, „Legea din 31 iulie 1959" din Franţa, care organizează *educaţia continuă*, pe trei trepte, din care ultimele două vizează *„promovarea profesională"* a muncitorilor calificaţi care ar putea deveni tehnicieni", precum şi „aşa-numita *promovare superioară a muncii* (prin care tehnicienii vor deveni ingineri, în trei sau patru ani)." [45, pag.9].

Mai recent, relaţia dintre cele două componente de bază ale educaţiei permanente a fost pusă în termenii relaţiei dintre *formarea iniţială* şi *formarea continuă*, preferinţa pentru termenul de *formare* (în locul celui de educaţie) accentuând latura de formare profesională (iniţială sau continuă). Într-adevăr, problema coerenţei între educaţia iniţială şi cea continuă nu se pune la fel de acut pentru întreaga perioadă de şcolarizare, ci în mod deosebit pentru treptele finale ale acesteia, adică pentru acele trepte care au o deschidere directă către viaţa profesională activă şi care asigură formarea profesională necesară pentru accesul la exercitarea viitoarei profesiuni. Ideea de bază a fost şi este aceea că *formarea profesională iniţială nu poate fi suficientă pentru exercitarea acceptabilă a profesiunii pe întreaga durată a vieţii active* şi că sunt, deci, necesare completări şi actualizări periodice care „să aducă la zi" formaţia profesională şi care se impun cu necesitate pentru *menţinerea profesiunii* şi cu atât mai mult pentru *promovarea profesională.*

De altfel, problema continuităţii între formarea iniţială şi formarea postiniţială (continuă) s-a pus în special în cazul acelor profesiuni care, prin natura lor, nu pot fi învăţate la un nivel acceptabil de competenţă doar prin formare iniţială, ci implică un minimum de experienţă practică în profesie, precum şi valorificarea experienţei prin învăţare continuă. Este cazul, medicilor, al profesorilor, al juriştilor sau al inginerilor din anumite domenii, care nu dobândesc recunoaşterea oficială a profesiunii decât după mai multe stagii de formare continuă organizate pe fondul experienţei acumulate prin exercitarea profesiunii. De asemenea, promovarea profesională în cadrul acestor profesiuni este condiţionată de parcurgerea unor grade sau trepte care presupun, la rândul lor, stagii de formare şi examene de-a lungul întregii vieţi active.

În prezent însă, problema raportului dintre formarea iniţială şi formarea continuă nu se pune doar pentru anumite profesiuni. Extraordinara dinamică a ştiinţei şi tehnicii, creşterea nevoii de cunoaştere complexă în majoritatea profesiunilor, pe fondul unor mutaţii structurale socio-profesionale cu cicluri tot mai scurte, generează o necesitate globală, pe ansamblul profesiunilor, de completare, de actualizare şi dezvoltare a formării iniţiale prin modalităţi ale formării continue.

4.2.2. Formare iniţială şi formare continuă: o schimbare de paradigmă

Conceptualizarea sau (re)conceptualizarea educaţiei permanente în termenii relaţiei dintre educaţia iniţială şi educaţia continuă are implicaţii care depăşesc sfera formării profesionale, angajând în fapt *concepţia globală* asupra organizării sistemelor de educaţie prin prisma *principiului educaţiei permanente*. Care sunt aceste implicaţii ?

1. În primul rând, punerea în relaţie directă a educaţiei iniţiale şi a educaţiei continue are rolul de a sublinia *complementaritatea* celor două componente fundamentale ale educaţiei permanente. Aceasta înseamnă că educaţia iniţială (şcolarizarea de bază şi formarea profesională iniţială) nu mai poate fi concepută şi nici realizată ca o educaţie „pentru întreaga viaţă". Este relevant, în acest sens, să reamintim că, în urmă cu câteva decenii, în ideea de a se sublinia responsabilitatea majoră a şcolii, se vorbea despre faptul că şcoala de azi pregăteşte oamenii pentru cel puţin un sfert de veac. Se sublinia, în acest context, necesitatea caracterului prospectiv al educaţiei şcolare, necesitatea unui curriculum orientat spre viitor. Realitatea nu a confirmat această abordare, în

sensul că educația inițială, școlară și universitară, nu a reușit (nici nu putea să reușească) să ofere o pregătire „pentru întreaga viață". Idealul educației inițiale *pentru întreaga viață* a fost înlocuit de realitatea educației continue *pe parcursul întregii vieți.*

Or, această schimbare, produsă mai întâi în plan real și abia apoi în plan conceptual, a impus regândirea finalităților și conținuturilor educației inițiale: nu se mai pune problema de a face responsabilă educația inițială pentru pregătirea generațiilor de absolvenți pe întreaga durată a vieții active, ci de a gândi educația inițială ca o *etapă* care *nu încheie*, ci *deschide* o rută educațională continuă ce se extinde de-a lungul întregii vieți. „Educația – subliniază R. Ochs – nu mai este limitată la instituția școlară și încetează să se restrângă în timp la o perioadă a vieții, care se identifică cu perioada școlarității. Dimpotrivă, ea se extinde asupra întregii durate a vieții și se prezintă, în timp, ca un proces continuu. (...) Finalitățile și condițiile actului educativ, în mod firesc, vor suferi modificări profunde într-o asemenea situație. Nu numai că educația va înceta să fie identificată cu o anumită perioadă a vieții, aceea în care tânărul învață, și care ar fi eterogenă față de perioadele ulterioare, în care adultul acționează, dar ea încetează de a mai fi concepută ca o pregătire pentru viață, educația și viața devin asociate în mod intim." [48, pag.17]

2. În al doilea rând, punerea în raporturi de complementaritate a educației inițiale și a educației continue schimbă și statutul educației continue în ansamblul educației permanente, în sensul că atributul de „continuă" aplicat educației nu mai desemnează doar extinderea acesteia de-a lungul întregii vieți, dar și plasarea educației continue și îndeosebi a educației adulților *în continuarea educației inițiale*, ca o formă și ca o etapă de educație care *nu repetă educația inițială* (școlară sau universitară) și nu este doar o simplă prelungire a acesteia. Cu alte cuvinte, educația continuă nu se mai limitează la a completa lacunele educației inițiale și, cu atât mai mult, ea nu este o reluare la alte vârste a educației inițiale. Fiind coextensivă cu viața socială activă, educația continuă are misiunea de a valorifica, prin obiective, conținuturi și modalități care nu le repetă pe cele ale educației inițiale, experiența profesională și socială, în funcție de rolurile pe care adultul le parcurge și de schimbările de rol cărora trebuie să se adapteze. R. Ochs subliniază, în acest sens, că „este de dorit să se combine cât mai bine aceste resurse ale experienței de viață, pentru ca educația permanentă să nu fie, așa cum se temeau unii, o educație școlară sau universitară prelungită la nesfârșit - o concepție care ar fi tot atât de nerealistă în planul posibilităților financiare, pe cât de puțin satisfăcătoare în planul psihologiei."[48, pag.17]

În consecință, sintagma „educație continuă", pusă în relație cu educația inițială, nu reflectă doar o schimbare terminologică, ci o schimbare substanțială a perspectivei asupra educației adulților, schimbare care se opune sistemului tradițional de „școlarizare a adulților" sau, încă și mai ilustrativ, de „retrimitere la școală a adulților". În urmă cu mai bine de două decenii, R. Mucchielli remarca, în acest sens, că „în măsura în care educația adulților este destinată tot mai mult să completeze o școlaritate insuficientă, „ca să umple golurile" din cunoștințele sau din „învățătura de bază", cu atât mai mult se va accentua tendința de a-i „retrimite la școală", reconstituind astfel sistemul tradițional [45, pag.13]. În urma unei ample analize asupra „cauzelor eșecului metodelor școlare tradiționale", R. Mucchielli concluzionează că „pregătirea adulților nu poate fi făcută prin sistemul școlar și universitar tradițional", menționând ca motive, printre altele, rezistența adulților față de „întoarcerea la școală" și convingerea lor „că, în general, cunoștințele de tip școlar/universitar nu servesc la nimic (sau aproape la nimic) în viața profesională." [45, pag.14].

Pe acest fond, începând cu anii '70, educația continuă se dezvoltă tot mai mult prin programe și structuri specifice, paralele sau chiar opuse sistemelor școlare și universitare tradiționale. În Marea Britanie, de exemplu, diversitatea programelor și structurilor de educație continuă, ca și gradul de extindere socială a acestora, au permis să se lanseze conceptul de *„societate deschisă pentru educație"*. Într-un studiu recent referitor la politica Marii Britanii în materie de educație continuă, se arăta în acest sens că „fără a minimaliza importanța și contribuția extinsă a Colegiilor

de Educație Continuă și a Universităților la politica de educație continuă, mai ales relativ la creșterea numărului de locuri, va trebui să crească accentul pe educația la domiciliu, în comunitate și la locul de muncă." [20, pag.35]. Astfel, pe lângă ruta „academică" tradițională, se oferă posibilitatea accesului la un Sistem Național de Calificări Vocaționale care „se bazează mai mult pe abilitatea sau competența dobândită la locul de muncă decât pe acumulări academice" sistemul fiind organizat pe niveluri, cu largi posibilități de echivalare, inclusiv la nivelul universitar și postuniversitar. Mai recent, s-au extins formele de educație continuă *„la domiciliu"*, valorificându-se facilitățile oferite de televiziunea prin cablu, de sistemele informatice de educație la distanță. Totodată, în Marea Britanie este continuată o lungă tradiție de acțiune a unor organizații comunitare de educație a adulților și de promovare a educației la locul de muncă, la care contribuie autoritățile locale, patronatele, asociațiile profesionale ș.a. [20, pag.35].

În Germania se dezvoltă *modelul educației vocaționale* care îmbină calificarea (și atestarea) profesională prin *educație formală* (colegii) cu *educația la locul de muncă*, fapt pentru care acest model a fost numit *„sistem dual de educație"*. În Suedia și în Danemarca se dezvoltă „școli pentru adulți", în special pentru completarea studiilor de nivel secundar și secundar superior, școli integrate într-un sistem educațional deschis și coerent, fără „drumuri închise" și cu posibilități de recunoaștere a studiilor și de trecere de la un nivel la altul atât pentru cei din sistemul formal de educație, cât și pentru cei cuprinși în școlile pentru adulți.

Ruptura între educația formală (școlară și universitară), considerată rigidă, tradiționalistă și inadecvată formării continue și educația adulților prin programe și structuri specifice, flexibile și adaptate cerințelor formării la vârsta adultă, nu putea să continue prea mult fără ca sistemele și instituțiile de educație formală să reacționeze, la rândul lor, prin adaptări la o cerere de educație atât de extinsă social și atât de „tentantă" sub aspectul resurselor financiare alocate. Dimpotrivă, începând cu anii '80, instituțiile de învățământ și în mod special universitățile devin deosebit de interesate în preluarea formării continue a adulților prin programe special destinate acestei categorii de vârstă În prezent, realitatea atestă că universitatea tinde să devină principalul furnizor de formare continuă, în condițiile în care educația permanentă, în ansamblul ei, este asumată ca o componentă majoră a misiunii universității.

4.3. Educația recurentă

Printre proiectele relativ recente de educație a adulților, care au materializat principiul educației continue „de-a lungul întregii vieți" (*lifelong education*), în sensul de *educație postinițială realizată concomitent sau intermitent cu perioadele de viață profesională activă*, un loc special îl ocupă proiectele de educație recurentă. Ce este însă educația recurentă?

Pe scurt și pentru început, educația recurentă poate fi definită drept o *educație de revenire*, la vârsta adultă și *după* integrarea socioprofesională, *în sistemul formal de educație școlară sau universitară*, pentru completarea sau dezvoltarea studiilor de la nivelul la care ele au fost întrerupte sau finalizate. Dacă avem în vedere faptul că, de regulă, această revenire se soldează cu o creștere a nivelului recunoscut de calificare, atunci educația recurentă poate fi considerată o formă a *educației de promovare* sau de *formare promoțională*. Atributul de „recurentă" adaugă însă educației o notă particulară ce rezultă din *principiul alternanței*. Educația recurentă precizează și atenuează oarecum caracterul permanent (de altfel, irealizabil în sensul strict al termenului), implicând alternarea perioadelor de studii cu perioadele de muncă sau, după caz, alternarea pregătirii "la locul la muncă" cu pregătirea în școală sau universitate. În acest sens, educația recurentă poate fi considerată mai curând o *educație intermitentă*, decât o educație permanentă (sau continuă) în sensul strict al termenului.

Lansat la începutul anilor '70 în cadrul unor proiecte declanșate în țările dezvoltate din Europa Occidentală (Suedia, Franța, Anglia, Danemarca ș.a.), în SUA și Canada și preluat ulterior în

analizele unor organisme internaţionale (OCDE, UNESCO), conceptul de educaţie recurentă (*recurrent education, éducation récurrente*) a avut de la început o situaţie contradictorie în raport cu tendinţele de atunci (dar care continuă şi în prezent) de dezvoltare a educaţiei permanente şi, în special, a educaţiei adulţilor.

1. Pe de o parte, educaţia recurentă s-a constituit ca o soluţie accesibilă de aplicare practică a „principiului educaţiei permanente", folosind şi adaptând *sistemele existente de învăţământ*, într-o vreme în care optimismul şi uneori radicalismul teoriei şi teoreticienilor educaţiei permanente nu erau confirmate de o restructurare reală a sistemelor şi programelor de educaţie, iar educaţia permanentă era mai mult „o noţiune seducătoare prin globalitatea şi caracterul său umanist" [A. Tuijnman, 58, pag.17], decât un concept operaţional şi nemijlocit aplicabil. În tot cazul, elanul filosofico-teoretic cu care, la începutul anilor '60, a fost lansat „principiul educaţiei permanente", ca un principiu de organizare globală a educaţiei, precum şi numeroasele avertismente, cuprinse în rapoarte naţionale şi internaţionale, privind criza modelelor tradiţionale ale educaţiei şcolare şi, în general, ale educaţiei formale (vezi în special raportul UNESCO *Apprendre a etre*, coordonat de Edgar Faure, 1972), nu au reuşit „să mişte" solidul sistem şcolar şi universitar tradiţional, considerat de mulţi analişti ca fiind prea complex şi prea „delicat" pentru a se preta la „operaţii chirurgicale" radicale.

Prin contrast cu această „soliditate conservatoare", nevoia de educaţie continuă a adulţilor devenea tot mai pregnantă şi, în legătură cu aceasta, cererea efectivă de studii pentru perfecţionare şi promovare profesională creştea într-un ritm şi la proporţii care nu mai puteau aştepta „restructurările sistemice" mai mult imaginate decât realizate. Pe scurt, *nevoia de schimbare nu mai putea aştepta.* În aceste condiţii, formula educaţiei recurente a apărut ca o soluţie accesibilă şi acceptabilă la problema educaţiei permanente, soluţie care nu implica restructurări majore ale sistemelor de educaţie şcolară şi universitară, ci doar o anumită adaptare a acestor sisteme şi a instituţiilor componente la particularităţile educaţiei adulţilor. După cum remarca A. Tuijnman, „în ciuda diferenţelor de ordin practic, *ideea iniţială de educaţie recurentă avea, în esenţă, aproape aceeaşi semnificaţie cu noţiunea de educaţie permanentă* (...). Noţiunea de educaţie permanentă masca mai curând un ansamblu de proceduri financiare, instituţionale, administrative, didactice şi juridice menite să faciliteze continuarea unei învăţături sistematice în tot cursul vieţii, în timp ce educaţia recurentă avea o influenţă mai limitată şi un *caracter mai utilitar*: ea punea accentul pe interdependenţa politicilor educative, publice şi economice, şi presupunea întreruperi în procesul permanent de educaţie, cum se întâmplă atunci când experienţele educative alternează, în mod ciclic, cu alte activităţi, cum ar fi munca productivă şi timpul liber". [58, pag.17]

2. Pe de altă parte, educaţia recurentă a apărut nu numai ca o soluţie temporar acceptabilă la problema educaţiei permanente, ci şi ca o *reacţie de sens contrar* în raport cu tendinţele tot mai evidente pe care evolua, în plan real principiul educaţiei permanente. Este vorba despre tendinţele care vizau, printre altele, „deşcolarizarea educaţiei" şi, în special, deşcolarizarea educaţiei permanente şi dizolvarea ei într-o diversitate crescândă de programe şi structuri *create ad-hoc*, cele mai multe în afara sistemului şcolar şi universitar formal. Pe acest fond, a fost posibilă creşterea excesivă şi uneori necontrolată a intrării pe piaţa ofertei de educaţie a adulţilor a unor agenţi de *educaţie nonformală* (fundaţii, organizaţii neguvernamentale sau pur şi simplu „echipe" constituite ad-hoc în jurul unei finanţări), cu o competenţă mai mult sau mai puţin îndoielnică, dar stimulate de finanţările tot mai substanţiale ale programelor de educaţie a adulţilor.

În contextul acestor tendinţe, sistemele de învăţământ şcolar şi universitar, ca şi politicile în materie de educaţie a adulţilor, nu puteau să rămână insensibile la „capcana educaţiei cu două viteze" sau cu două standarde: o *educaţie formală*, mai riguroasă, dar mai rigidă şi mai închistată în forme instituţionale, având în schimb o calitate atestată şi recunoscută şi o *educaţie nonformală*, mai flexibilă, mai adaptabilă la conjunctural, dar cu o calitate incertă sau chiar îndoielnică. Riscul

ca un sistem de educație nonformal, atrăgător dar de slabă calitate, să se substituie sistemului formal, dincolo de carențele sale, era prea mare pentru a fi neglijat.

Totodată, instituțiile tradiționale de învățământ (școlare sau universitare) erau tot mai interesate de atragerea resurselor financiare disponibile pentru educația adulților, iar finanțatorii, la rândul lor, deveneau interesați de investirea capitalului alocat resurselor umane în programe de formare riguroase și, mai ales, *oficial recunoscute*. Iată deci că, dincolo de teoretizările privind complementaritatea educației adulților în raport cu educația extra sau post-școlară și dincolo de argumentele invocate contra „retrimiterii la școală a adulților", educația recurentă a (re)instituit tocmai sistemul de educație permanentă bazat pe *revenirea adulților la o educație formală*, școlară sau universitară, pe care au întrerupt-o la debutul în viața profesională activă.

Desigur, a analiza educația recurentă în termenii unei relații de pro sau contra educației permanente, indiferent de accepțiunile atribuite acesteia, rămâne un demers prea simplist pentru a explica debutul și, apoi, persistența și reactualizarea educației recurente în majoritatea politicilor de promovare a educației adulților. Departe de a fi o soluție de conjunctură sau temporară, educația recurentă a apărut și se va menține probabil ca o alternativă viabilă și ca un răspuns necesar la mutații de fond în sistemele educaționale actuale. Despre ce mutații este vorba?

Mai întâi ar trebui să remarcăm că, după câteva decenii de clamare a *principiului egalității șanselor*, principiu care a justificat majoritatea politicilor postbelice de reformă a educației, acesta și-a făcut, în cele din urmă, resimțite efectele printr-o democratizare evidentă a accesului la educație: populații tot mai extinse și tot mai puțin discriminate aveau acces în sisteme de educație mereu mai cuprinzătoare, până la masificare. În această direcție, este interesant de remarcat că, deși problema școlarizării de bază (și chiar a analfabetismului) nu era integral rezolvată, presiunea democratizării și a egalității șanselor s-a exercitat cel mai mult asupra învățământului secundar și, în mod deosebit, asupra învățământului universitar. Pe fondul unor finanțări statale substanțiale și al relaxării filtrelor de admitere, cererea socială de studii superioare a crescut într-un ritm și la proporții nemaiîntâlnite în perioada anterioară. Începând cu anii '60, dar cu prelungiri până în prezent, universitățile cunosc o expansiune cantitativă progresivă, atât ca număr de instituții, cât și ca număr de studenți. Această expansiune a avut și are efecte contradictorii:

a) pe de o parte, deși piața calificărilor evolua către o cerere crescândă de studii superioare, expansiunea universitară depășea (și depășește) cu mult capacitatea de absorbție a acestei piețe (efectul direct: șomajul intelectual sau declasarea studiilor);
b) pe de altă parte, afluxul masiv al tinerilor spre învățământul superior diminua oferta de muncă pe piața calificărilor „muncitorești" (de nivel postgeneral sau cel mult secundar). Or, această diminuare a disponibilului de muncă pe piața calificărilor direct productive (care nu cer neapărat studii universitare), într-o vreme (anii '60-70) în care creșterea economică avea nevoie de muncitori calificați, impunea soluții de „împăcare" a șanselor egale de acces la studii universitare, cu cerințele unei economii în expansiune.

Educația recurentă a fost (și este încă) o soluție la aceste probleme. În acest sens, A. Tuijnman sublinia, referindu-se la experiența din Suedia, că deși egalitatea șanselor era unul dintre argumentele importante pe care Comisia Suedeză a Educației le invoca în sprijinul educației recurente (este vorba de anul 1968), „în acest concept se vedea și un răspuns la gravele probleme de dezvoltare ridicate de creșterea rapidă a cererii sociale de învățământ secundar de ciclul doi și, cu atât mai mult, a cererii permanente de democratizare a învățământului superior tradițional. Planificatorii educației au încercat să satisfacă această cerere nu numai deschizând porțile universității diferitelor categorii de studenți adulți, dar și oferind oamenilor posibilități reale de reluare a studiilor în mod intermitent de-a lungul întregii lor existențe." [58, pag.16].

Deschiderea universităților către vârstele adulte, prin intermediul formelor de educație recurentă, avea însă și o altă destinație, mult mai practică, evidențiată de A. Tuijnman, care scrie în acest sens că „totuși, cel puțin pe plan *practic*, educația recurentă era concepută în primul rând

ca un mijloc de a-i face pe tinerii adulți *să-și schimbe hotărârea de a trece direct din ciclul doi al învățământului secundar în Universitate* (...). Aceasta însemna ca toată lumea să aibă posibilitatea, în mod sistematic și în tot timpul vieții, să urmeze un învățământ structurat, alternând cu alte activități, cum ar fi munca în timpul liber și chiar după ieșirea la pensie" [58, pag.17]. În experiența suedeză (și nu numai), educația recurentă a fost concepută ca o soluție cu trei ținte simultane:

a) una viza *menținerea democratizării și a „egalității șanselor" de acces în universitate* pentru populații extinse, indiferent de vârstă;
b) a doua viza, totuși, *temperarea creșterii numerice a studenților*, prin diminuarea numărului de „adulți tineri" care trec direct din învățământul secundar în universitate;
c) a treia viza *încurajarea a tot mai multor tineri de „a intra direct în producție" și de a reveni mai târziu în universitate*, rezolvându-se astfel și problema necesarului crescând de muncitori pentru menținerea creșterii economice.

După cum subliniază A. Tuijnman, „încurajând reportarea perioadelor de educație formală la un stadiu mai avansat al vieții, educația recurentă era percepută ca un mijloc de împotrivire la presiunea numărului care se exercita asupra învățământului superior, de orientare a unui număr mai mare de studenți spre studii cu o finalitate esențial profesională și, mai ales, de pregătire pentru piața muncii a forței de muncă calificate necesare pentru menținerea creșterii economice. De aceea - continuă A. Tuijnman - conceptul de educație recurentă oferea la momentul oportun argumente pentru stabilirea unei *legături între educație și viață*. Printr-o corelare mai strânsă între studii și muncă, educația recurentă urmărea facilitarea „ajustării structurale" a pieților muncii și a sistemelor educative, corectând dezechilibrele între ofertă și cerere și *punând de acord egalitatea și eficiența* [58, pag.16-17].

4.4. Educația de bază și stratificarea educației

Sensul actual al educației permanente nu poate fi pe deplin conturat fără a se avea în vedere tendințele pe care s-a înscris evoluția a două aspecte importante ale educației: cel al *stratificării educației* și, în strânsă legătură cu el, cel al *ciclului de bază al educației*.

Stratificarea crescândă a caracterizat întreaga evoluție a educației, începând cu primele forme de organizare socială a educației și accentuându-se odată cu constituirea *sistemelor formale de educație* (de învățământ). Stratificarea s-a impus în bună măsură într-un mod natural, din necesitatea respectării particularităților de vârstă și a asigurării unei succesiuni coerente a fazelor educației de-a lungul copilăriei și primei tinereți. *Factorul vârstă* a fost și rămâne unul dintre factorii cei mai importanți de stratificare a educației.

Dar vârsta nu a fost și nu este singurul factor care a generat stratificarea educației, iar acțiunea lui nu a fost niciodată izolată de a altor factori: sociali, economici, demografici, geografici și, desigur, politici. De altfel, însăși *educația de bază* (învățământul general) nu s-a dezvoltat și nu s-a generalizat în primul rând ca o necesitate de vârstă, ci ca urmare a unor cerințe de ordin social-economic și, treptat, a unor opțiuni politice, ceea ce explică faptul că, paralel cu generalizarea *educației de bază pentru copii*, s-au extins și formele *educației de bază pentru adulți*.

4.4.1. Stratificarea educației – o evoluție contradictorie

Stratificarea educației are deci o cauzalitate complexă. După cum am arătat în paragrafele anterioare, *factorul economic*, în special sub aspectul producției materiale și al *dezvoltării tehnologiilor de producție*, a generat o *stratificare a educației profesionale*, de la treapta muncitorului calificat, la treapta specialistului (tehnicianului) cu studii secundare sau post-secundare, până la treapta expertului (a managerului sau înaltului funcționar) cu studii universitare

şi postuniversitare. Se poate spune că trecerea de la *muncitorul necalificat* (în sensul că fără studii profesionale) la *muncitorul calificat*, apoi la *tehnician*, la *inginer* şi la *expertul supercalificat* sintetizează întreaga istorie a stratificării educaţiei în domeniul formării profesionale.

Factorul economic s-a combinat şi se combină însă, în diferite moduri, cu factorul social. *Originea socială*, în principal, a fost şi rămâne un factor important de stratificare a educaţiei. Acţiunea acestui factor este pusă în evidenţă de constatarea că, dincolo de deosebirile de la o ţară la alta, şansele de acces pe nivelurile înalte de studii descresc pe măsură ce statutul social al familiei şi al comunităţii sociale de origine este mai slab. Chiar şi măsurile de „discriminare pozitivă" a unor categorii sociale defavorizate (în ţara noastră, cazul comunităţilor de rromi sau al tinerilor din mediul rural) nu au făcut decât să atenueze, fără a anula, tendinţa de stratificare socială a educaţiei.

La această tendinţă, care vizează avansarea pe nivelurile superioare în interiorul sistemului de învăţământ, se adaugă o alta, care vizează *inserţia socio-profesională la ieşirea din sistem* (în debutul carierei). Această tendinţă, numită de G. Langouët *„declasare orizontală"* (*déclassement horizontal*), constă în aceea că „la diplome sau niveluri echivalente, inserţia profesională depinde de apartenenţa socială a debutantului; în alţi termeni, factorul meritocratic diminuează cu atât mai mult cu cât el ar fi putut să fie motorul promovării sociale" [39, pag.56], iar această tendinţă de înlocuire a "factorului meritocratic" cu „factorul de dominanţă" se accentuează pe măsură ce numărul „diplomaţilor" creşte.

Deseori, la influenţa originii sociale se însumează şi influenţa unor *factori geografici* şi *demografici*. Tinerii din zonele rurale sau din cele slab dezvoltate, precum şi cei care provin din familii numeroase, sunt mult mai expuşi inegalităţii de şanse, atât în ceea ce priveşte accesul la studii înalte, cât şi în ceea ce priveşte valorificarea diplomelor în cariera lor profesională.

Firește, principiul educaţiei permanente, mai ales sub aspectele sale democratice şi umaniste, nu putea să nu sancţioneze acest gen de tendinţe de stratificare a educaţiei, precum şi consecinţele lor pe planul stratificării sociale. Căci, după cum subliniază L. D'Hainaut, „ideea educaţiei permanente, aşa cum este ea concepută de cei mai mulţi apărători ai săi, implică o *reducere a stratificării*, o *tendinţă de omogenizare* (...). Educaţia permanentă trebuie deci să urmeze o politică educaţională care vizează să *reducă efectele diferenţelor* de aptitudini şi de handicapuri socioculturale şi care permite fiecăruia să realizeze profilul educativ cel mai mare din posibilităţile pe care le are, chiar dacă ele au fost înăbuşite prin circumstanţe defavorabile"[21, pag.115-116]. În acelaşi sens, L. D'Hainaut îl citează pe J. Kotasek potrivit căruia „după principiile filosofiei luminilor, în acord cu ideile lui Comenius, educaţia ar trebui să nu fie divizată pe niveluri şi sectoare, ci să fie totdeauna şi pentru toţi membrii societăţii *identică în scopurile sale*, permiţându-le tuturor să se realizeze ca indivizi şi ca membri ai umanităţii"[21, pag.115].

Pe de altă parte însă, ideile de *omogenizare* şi de *scopuri unice* nu au şanse prea mari de a fi agreate, mai ales în ţările care au cunoscut efectele şi defectele omogenizării (cu referire la sistemele totalitare), dar şi în ţările occidentale care sunt, prin natura lor, mai mult sau mai puţin liberale. De aceea, L.D'Hainaut se simte obligat să precizeze că aceste idei „nu sunt deloc opuse individualizării, deoarece în cauză este dreptul tuturor la aceeaşi educaţie şi nu obligaţia de a urma aceeaşi cale de educaţie"[21, pag.115].

4.4.2. Educaţia de bază – între omogenizare şi diferenţiere

Necesitatea, recunoscută de majoritatea autorilor, de a asigura un echilibru cât mai bun, pe plan educaţional, între *omogenizare* şi *diferenţiere*, între educaţia *pentru toţi* şi educaţia *pentru fiecare*, a fost asumată de majoritatea sistemelor de educaţie prin (re)definirea cantitativă şi calitativă a *educaţiei de bază* sau a *ciclului de bază al educaţiei*. Şi, într-adevăr, soluţia la problema stratificării educaţiei şi a stratificării sociale prin educaţie a fost căutată nu prin destratificarea şi

omogenizarea educației pe toate palierele sale, ci mai întâi prin asigurarea unei *educații comune*, a unei ***educații de bază*** pentru toți, pe care să se poată construi rute școlare și profesionale diferențiate, inclusiv individualizate.

După cum remarca L. D'Hainaut, „pentru a se asigura dubla exigență a unei educații în același timp comună și pluralistă, soluția, propusă în mod obișnuit, consistă în definirea *ciclului de bază*, care să însemne o experiență educativă comună pentru toți și la un nivel atât de dezvoltat și de avansat pe cât permit resursele naționale. Dincolo de acest ciclu de bază se vor structura formații mai particularizate și mai specific orientate, deschise tuturor"[21, pag.116]. În fapt, este vorba despre ***integrarea educației de bază în sistemul educației permanente***. „Un astfel de sistem de educație - remarcă R.Ochs - implică, într-o perspectivă a democratizării, ca educația inițială comună să fie la îndemâna tuturor și la întreaga ei dimensiune posibilă. Această bază educativă comună este aceea care le va da indivizilor elementele necesare pentru a pune în valoare experiența lor ulterioară și pentru a o transforma în cucerire educativă"[48, pag.18].

Această nouă perspectivă asupra educației de bază va completa sfera conceptului de educație permanentă, în sensul precizat de R.H. Dave, acela că „educația permanentă nu se limitează doar la educația adulților, ci ea *cuprinde și unifică toate stadiile educației*: preșcolar, primar, secundar ș.a.m.d. Astfel ea caută să abordeze *educația* în *totalitatea* ei."[15, pag.65]. Integrată ca parte a sistemului educației permanente, educația de bază cunoaște câteva evoluții care, dincolo de anumite diferențe, sunt comune majorității sistemelor de educație:

a) ar fi de remarcat mai întâi că, deși rămâne în bună măsură o educație inițială adresată copiilor, educația de bază este deschisă și tinerilor și adulților neșcolarizați sau cu o școlarizare inițială insuficientă, constituind o formă a *educației de compensare* sau pentru *„a doua șansă"*, precum și un mijloc de *(re)alfabetizare funcțională* a celor cu lacune serioase în cunoștințele și deprinderile de bază;

b) în al doilea rând, educația de bază înregistrează o tendință tot mai evidentă de *extindere cantitativă* (ca durată și grad de cuprindere) și *structurală* (ca număr de trepte). În prezent, multe sisteme de educație includ educația preșcolară și antepreșcolară ca părți ale educației de bază inițiale. La celălalt capăt, educația de bază depășește ciclul primar, incluzând, în multe sisteme, primul ciclu al învățământului secundar (gimnazial) și, în unele sisteme, parțial sau integral, ciclul secundar superior (liceul);

c) în al treilea rând, educația de bază cunoaște schimbări importante pe linia *obiectivelor* și *conținuturilor* ei. În centrul acestor schimbări se află *principiul deschiderii*, conform căruia educația de bază nu (mai) este un ciclu închis, suficient sieși, și nu se mai rezumă la a fi o educație inițială. Educația de bază, prin obiectivele și conținuturile ei, devine o *educație pe care se construiește*, o educație menită să asigure fundamentul oricărei evoluții educaționale și, mai departe, profesionale și sociale. Sau, după cum scrie R.Ochs, „va fi vorba, mai ales, de a debarasa programele unui grad sau tip de învățământ de *orice pretenție la enciclopedism*, care încetează astfel de a mai fi închis și trebuie, dimpotrivă, să fie completat în mod normal de alte posibilități educative, succesive sau nu, școlare sau extrașcolare."[48, pag.19-20].

Analizând ciclul de bază al educației din perspectiva educației permanente, R. Ochs [48, pag.275-276] consideră că există ***cinci caracteristici comune*** ale acestui ciclu de educație.

1. Educația de bază transmite conținutul minim de cunoștințe, valori, atitudini și deprinderi, de care nimeni nu se poate dispensa, pentru a se putea realiza ca individ și pentru a-și asuma în întregime rolul său în comunitatea căreia îi aparține;

2. Acest minim de educație trebuie să coincidă cu maximumul pe care îl poate da tuturor societatea respectivă, la un moment dat al dezvoltării sale și în limitele resurselor de care dispune;

3. Oferită tuturor, educația de bază, în măsura posibilului, trebuie să fie comună tuturor, contribuind astfel la democratizarea și consolidarea unității naționale;

4. În măsura în care ea se adresează copiilor, tinerilor și adulților neșcolarizați, ca și copiilor

școlarizați, educația de bază trebuie, după publicul său, să utilizeze resursele școlare ca și cele extrașcolare. Răspunzând obiectivelor comune, ea se diversifică prin modalități și metode. Educația de bază, care reia un anumit număr de funcții și de conținuturi ale învățământului primar, nu coincide, prin urmare, cu acesta;

5 Educația de bază este o educație și nu un învățământ. Ea consacră o importanță unică fazei inițiale a educației pentru viitorul individului, ca fundament al cuceririlor, experiențelor și pregătirilor ulterioare. Ea constituie perioada inițială a educației permanente.

4.4.3. Principiul deschiderii: de la educația de bază la stratificarea educației

Problema echilibrului între *educația de bază*, ca o educație *comună* adresată *în mod egal tuturor* membrilor societății, și *educația stratificată*, prin care rutele școlare și profesionale se diferențiază pe niveluri și profiluri nu poate fi deplin rezolvată doar prin măsuri la nivelul educației de bază. Deschiderea educației de bază spre perspectiva educației permanente nu este suficientă dacă această deschidere nu poate fi absorbită de structura stratificată ce urmează educației de bază. Prin urmare, o soluție integrală, conformă principiului educației permanente, trebuie să vizeze în egală măsură și modul de stratificare a educației, impactul pe care educația stratificată îl are asupra educației permanente (văzută ca o educație a tuturor de-a lungul întregii vieți).

Puntea de legătură între educația de bază și educația stratificată, în contextul integrativ al educației permanente, poate fi asigurată prin aplicarea aceluiași principiu - și anume ***principiul deschiderii*** *- pe ansamblul sistemului de educație.* Semnificația maximală a acestui principiu este sintetizată de L.D'Hainaut: „ideea de educație permanentă însăși presupune o *deschidere* pe cât posibil mai largă a regimului de acces la diferite niveluri și nici o restricție de diplomă, de examen de intrare sau de privilegiu n-ar trebui să limiteze acest acces; toți cei care stăpânesc esențialul cunoștințelor premergătoare, strict indispensabile, ar trebui să poată face studii la orice nivel și, chiar dacă o persoană nu stăpânește în întregime toate cunoștințele premergătoare, sistemul ar trebui să prevadă ajungeri din urmă (ratrapări) și căi de achiziție paralele pentru tot ce înseamnă a ști să faci și a ști să fii - ca deprinderi indispensabile punctului de pornire." [21, pag.114]

Desigur, în această semnificație maximală, *principiul deschiderii* este în bună măsură un *ideal* și, după cum precizează L.D'Hainaut, „el nu se poate realiza într-o singură zi, iar atunci când se elaborează curriculum-ul unei acțiuni de educație permanentă, de cele mai multe ori, va fi important să prevedem cu exactitate progresia pe calea deschiderii, în așa fel încât să nu renunțăm la ideal, dar nici să ne ambalăm într-un plan nerealist."[21, pag.14] Și într-adevăr, o deschidere totală, fără nici un fel de restricție, a educației stratificate este greu de pus în practică și, până la un punct, nu este nici recomandabilă. Există și vor exista straturi ale educației, mai mult sau mai puțin formale, care impun criterii de selecție atât la intrare, cât și pe parcurs. În fond, principiul deschiderii trebuie înțeles nu atât ca un principiu administrativ, care reglementează „regimul diplomelor" sau recunoașterea studiilor, cât mai ales ca un *principiu metodologic*, care vizează obiectivele și conținuturile educației și care garantează deschiderea prin competențele reale de acces și de mobilitate pe care fiecare structură și fiecare nivel de educație le oferă absolvenților.

Esențiale pentru principiul deschiderii, ca principiu al educației permanente, sunt *coerența și articularea obiectivelor și conținuturilor educației*, pe *verticală* și pe *orizontală*, între diferite *structuri* și *straturi* ale educației, astfel încât deschiderea să rezulte din însăși funcționarea sistemului de educație și nu atât din măsuri administrative mai mult sau mai puțin arbitrare.

În condițiile unei stratificări a educației care, după cum am arătat, nu numai că se menține, dar se și amplifică, principiul deschiderii trebuie completat și combinat cu un alt principiu, la fel de important, și anume ***principiul mobilității***. Premisa pe care se întemeiază acest principiu este că problema stratificării educației nu constă în existența mai multor niveluri ale educației (cu referire la educația postinițială sau postobligatorie), ci în aceea că aceste niveluri sau straturi ale educației

poate fi mai mult sau mai puțin închise și izolate între ele. În esență, problema este ca stratificarea educației să nu conducă la o stratificare definitivă sau foarte greu de depășit a populațiilor de elevi și studenți, indiferent de vârstă sau de ruta pe care se pot „închide" la un moment dat. Mobilitatea este acea proprietate a organizării sistemului de educație care permite mișcarea elevilor și studenților (transferul, întreruperea studiilor, prelungirea sau scurtarea duratei studiilor, accesul la dublă calificare etc.), fără paralelisme, fără drumuri închise și fără straturi sau structuri izolate.

Desigur, mobilitatea nu este o proprietate oarecare, ce ar putea fi realizată prin câteva măsuri sectoriale, ci o proprietate ce vizează ansamblul organizării educaționale. Ea presupune combinații și echilibrări între curriculum-ul de „trunchi comun" și curriculum-ul diferențiat, între curriculum-ul fundamental și cel de specializare, între curriculum-ul obligatoriu, cel opțional și cel facultativ, după cum presupune anumite compatibilizări privind structura planurilor de învățământ, durata studiilor, conținutul disciplinelor etc. Deși dificile, aceste condiții nu sunt inaccesibile. Dimpotrivă, *sistemul creditării programelor de studii*, îndeosebi sub aspectul său de *sistem de transfer* (recunoaștere, mobilitate) al creditelor, aplicat la noi, deocamdată, în învățământul superior și în unele programe de formare sau perfecționare profesională, se dovedește o soluție viabilă (și aplicabilă) la problema mobilității educaționale.

4.5. Educația permanentă și „criza paradoxală" a expansiunii educaționale

Începând cu anii '80 și continuând, în mod mai accentuat, în anii '90 și în prezent, sistemele formale de educație se confruntă cu o *„criză paradoxală"*, generată de propria lor dezvoltare, dar favorizată și agravată de decalajul crescător între o expansiune educațională ghidată de criterii democratice și umaniste (inclusiv politice) și o evoluție social-economică nu doar mai puțin expansivă, dar reglată de criterii de eficiență. Această „criză paradoxală" va influența în mod decisiv evoluției sistemelor de educație permanentă, în general, și a educației formale corespunzătoare învățământului secundar și universitar, în mod special. Despre ce este vorba? Vom încerca în cele ce urmează să răspundem succint la această întrebare

4.5.1. Expansiunea educației – între democratizarea accesului și declasarea studiilor

Pentru început ar trebui să remarcăm că, dacă în anii '60 și începutul anilor '70, creșterea economică, pe fondul unei situații sociale și demografice favorabile, a încurajat ideea *„educației pentru toți"* și, în mod deosebit, a *democratizării accesului la studii de nivel secundar și universitar*, începând cu anii '80, când aceste idei deveniseră deja realitate, au apărut efecte contradictorii, mai puțin sau deloc anticipate care aveau să schimbe viziunea asupra „egalizării șanselor" și democratizării sociale prin educație.

Într-adevăr, cele mai multe statistici privind sistemele europene de învățământ, atestă că perioada 1980-1995 cunoaște cele mai mari ritmuri și dimensiuni ale expansiunii educaționale: numărul absolvenților de liceu și de universitate aproape că se dublează, iar ponderea celor care părăsesc sistemul de învățământ sub nivelul secundar se reduce la 10-15%. Efectul a fost că *ieșirile din sistemul de învățământ au depășit, atât cantitativ cât și structural, capacitatea de absorbție a pieței muncii* (calificărilor), iar *șomajul „tânăr"* și *șomajul „intelectual"* au devenit cele mai evidente consecințe directe ale expansiunii sistemelor de educație.

„Criza paradoxală" la care am făcut referire este surprinsă foarte bine în titlul unui studiu recent (2001) referitor la situația din Franța: *„Școala franceză evoluează; dar inserția socială devine din ce în ce mai dificilă"* [G. Langouët, 39]. Întemeindu-se pe date statistice foarte ample, acest studiu pune în evidență două tendințe care, deși sesizate pe cazul Franței, pot fi extrapolate fără erori semnificative și la alte sisteme de învățământ europene (inclusiv la sistemul românesc):

1. Prima se referă la ***creşterea şomajului debutanţilor*** *(absolvenţilor)* de la 27% în anul 1991, la 38% în anul 1995 şi, în cadrul acestuia, *accentuarea decalajului între şomajul „înalt calificat" şi şomajul „slab calificat"*. Astfel, acest decalaj varia între 26% în rândul celor care ieşeau din sistemul de învăţământ înalt calificaţi (cu studii universitare complete, adică ciclul III în Franţa) şi 63% în rândul celor care ieşeau din sistem fără calificare (deci un ecart de 37%), în timp ce doar cu patru ani în urmă (în 1991) acest decalaj varia între 18% şi 42% (adică un ecart de 24 de procente, cu 13 procente mai mic decât cel din 1995).

2. A doua tendinţă este denumită de G. Langouët ***declasarea verticală*** („declassement vertical") sau *supracalificarea* şi constă în aceea că discrepanţele cantitative şi structurale între evoluţia pieţei muncii şi evoluţia sistemului de învăţământ îi pun pe tot mai mulţi tineri în situaţia de a accepta locuri de muncă aflate sub nivelul calificării obţinute prin studii. Apare şi se dezvoltă astfel o categorie socioprofesională nouă sau în tot cazul, mult mai puţin reprezentată în trecut, şi anume categoria aşa-numiţilor *„supradiplomaţi"*, dintre care cei mai mulţi sunt tineri debutanţi.

Desigur, s-ar putea găsi date statistice care să ateste că fenomenul supracalificării a existat şi mai înainte. Şi, într-adevăr, perioada '60-'70 (caracterizată de asemenea printr-o expansiune educaţională puternică) s-a confruntat cu problema „şomajului intelectual" şi a supracalificării, dar aceste fenomene afectau atunci în majoritate sau aproape exclusiv pe absolvenţii cu studii universitare complete, adică pe *„superdiplomaţi"*. În prezent însă, *supra* (şi nu *super*) diplomarea, respectiv *supra* (şi nu *super*) calificarea acţionează, după cum scrie G.Langouët, *„de la un capăt la altul al ierarhiei construită pe nivelurile de şcolarizare atinse"* [39, pag.54]. Cu alte cuvinte, exceptându-i pe cei necalificaţi, toţi ceilalţi sunt puşi în situaţia de a accepta locuri de muncă sub nivelul calificării obţinute prin studii, fie că este vorba de licenţiaţi universitari care trebuie să accepte posturi de nivelul ciclului I sau al învăţământului superior de scurtă durată, inclusiv de nivel postliceal, fie că este vorba de bacalaureaţi care trebuie să accepte posturi de nivel „profesional" (postgeneral) ş.a.m.d.

Considerate de sine stătător, aceste tendinţe par să nu justifice prezumţia unei „crize paradoxale"a sistemelor de învăţământ. Dar criza însăşi, precum şi caracterul ei paradoxal, nu rezultă din fiecare tendinţă luată separat, ci din *interdependenţele şi combinaţiile* aparent neaşteptate ale tendinţelor respective.

a) Prima observaţie ce se impune, în acest sens, este că expansiunea învăţământului superior din anii '80 a reuşit, într-o perioadă scurtă de timp, să acopere „golurile" din structura socioprofesională înaltă (ingineri, profesori, medici, funcţionari superiori etc.), aşa încât rezervele de promovare socială prin studii cât mai înalte şi mai "merituoase" au scăzut foarte mult pentru generaţiile de după 1990. Cu alte cuvinte, pentru tinerii debutanţi (absolvenţi), *factorul „meritocratic"* a devenit tot mai puţin un factor de inserţie socială pe paliere înalte. La noi în ţară, acest proces a fost întârziat cu mai bine de un deceniu, dar explozia universitară începută în 1991 a generat destul de repede aceeaşi situaţie.

b) A doua observaţie ce trebuie făcută este aceea că decalajul între şomajul (mai ridicat) în rândul celor care ies din sistemul de învăţământ fără calificare sau cu calificări slabe şi şomajul (mai scăzut) în rândul celor care ies din sistem cu calificări înalte nu este rezultatul unei restructurări „în sus" a pieţei muncii, ci *rezultatul „declasării verticale" a studiilor*. Într-adevăr, în măsura în care cei cu calificări înalte acceptă, spre a nu fi şomeri, locuri de muncă sub nivelul calificării lor, ei „împing"şomajul pe treptele inferioare, cea mai afectată fiind, desigur, ultima verigă a lanţului: necalificaţii şi slab calificaţii.

Potrivit datelor din studiul citat, referitoare la situaţia din Franţa, în perioada 1986-1995 fenomenul declasării pe verticală a studiilor a crescut în mod constant pe toate nivelurile de studii (de diplome): pentru absolvenţii cu studii universitare complete (Grandes Ecoles, al treilea ciclu) de la 18,8% la 39,2%; pentru absolvenţii ciclului 2 de la 6,6% la 18,9%; pentru absolvenţii învăţământului superior de scurtă durată de la 31,5% la 47,8%; pentru cei cu bacalaureat general

şi brevet de tehnician de la 15,5% la 27,1%; pentru cei cu bacalaureat tehnic şi profesional de la 9,4% la 22,1%. La nivelul cel mai de jos, al celor cu atestat profesional, creşterea este mai redusă, de la 29,3% la 31,5%, dar proporţia declasării este mare şi, ceea ce este important, ea se repercutează asupra necalificaţilor care, desigur, nu pot fi „declasaţi"şi au cele mai puţine şanse de inserţie socioprofesională (deci cel mai mare risc de şomaj). „În alţi termeni, remarcă G. Langouët, situaţii într-un anumit fel paradoxale, inclusiv efecte perverse, pot să antreneze ca *reuşita şcolară să devină factor de agravare a inegalităţilor sociale şi socioprofesionale.*" [39, pag. 53].

Dintr-o altă perspectivă, *devalorizarea diplomelor universitare antrenează devalorizarea diplomelor pe toate celelalte niveluri „inferioare"*. Această tendinţă este accentuată, prin paralelism, şi de faptul că devalorizarea diplomelor în general, şi a diplomelor universitare în special este însoţită de o tendinţă evidentă de *revalorizare a posturilor*, a locurilor de muncă şi a profesiunilor, în sensul că, pe măsură ce tot mai multe locuri de muncă (profesiuni, funcţii) sunt ocupate de persoane supracalificate, posturile respective îşi ridică statutul, adică ajung să impună, pentru generaţiile viitoare, un nivel al studiilor echivalent cu al celor care le ocupă în prezent.

Această tendinţă este susţinută şi „financiar", având în vedere că, de regulă, nivelul salariilor urmează nivelul postului şi nu nivelul studiilor. Este evident deci că nu ne referim la acea revalorizare a posturilor care rezultă din progresul tehnico-ştiinţific sau din faptul că tot mai multe profesiuni şi funcţii solicită o pregătire complexă şi de nivel înalt, ci la o revalorizare ce rezultă din *mecanismele cererii şi ofertei pe piaţa muncii şi, în particular, pe piaţa calificărilor*, mecanisme care fac ca aceeaşi funcţie (aceeaşi profesie, acelaşi loc de muncă) să fie dobândită, prin concurenţă, de cei cu calificarea cea mai înaltă, chiar dacă funcţia, prin natura ei, nu solicită o calificare de nivelul respectiv.

4.5.2. O consecinţă a crizei: permanentizarea nevoii de educaţie permanentă

Evoluţiile prezentate anterior au avut şi au consecinţe majore asupra sistemelor de învăţământ, îndeosebi în ceea ce priveşte relaţia dintre formarea iniţială şi formarea continuă, dintre nevoile pe termen scurt şi nevoile pe termen lung pe care educaţia trebuie să le satisfacă. În centrul acestor consecinţe se află *nevoia de educaţie permanentă*, dar nu doar ca o modalitate complementară educaţiei şcolare şi universitare sau ca o soluţie conjuncturală la problemele educaţiei iniţiale, ci ca un *principiu sau concept integrator* pentru toate formele şi treptele educaţiei.

Probabil că cea mai importantă consecinţă este aceea că, dincolo de aparenţa tautologică, ***nevoia de educaţie permanentă s-a permanentizat şi s-a generalizat.*** Dacă în perioada anterioară (ne referim la anii '60-'70), educaţia permanentă apărea ca o idee-manifest sau ca un avertisment la adresa politicilor viitoare în materie de educaţie, fără ca realitatea să impună *hic et nunc* opţiuni decisive, începând cu a doua jumătate a deceniului nouă al secolului trecut şi continuând în prezent, educaţia permanentă, în versiunea ei integratoare, se impune ca o soluţie obligatorie, care nu mai are variante opţionale şi care nu mai poate fi amânată. Este vorba despre o soluţie care nu se mai rezumă la aplicarea unui principiu (cel al educaţiei permanente) pe structurile educaţionale existente, ci impune *restructurări de fond* (privind obiectivele, conţinuturile şi modurile de organizare) ale ambelor componente fundamentale ale educaţiei permanente: educaţia/formarea *iniţială* şi educaţia/formarea *continuă*.

1. În ceea ce priveşte educaţia/formarea iniţială, evoluţiile (aparent) paradoxale la care am făcut referire întăresc concluzia că *educaţia iniţială* şi în mod deosebit ***formarea iniţială*** *(adică aceea care vizează inserţia socioprofesională la ieşirea din sistemul educaţional)* ***nu mai pot asigura o educaţie valabilă în cursul întregii vieţi***. Aceasta înseamnă că formarea iniţială, şcolară şi universitară, nu trebuie să-şi mai propună şi, de altfel, nici nu poate să mai realizeze, idealul formării generaţiilor de absolvenţi pentru viitoarele 3-4 decenii. Atât ritmul alert al schimbărilor în sfera economiei, a ştiinţei şi tehnicii, cât şi caracterul imprevizibil al multora dintre evoluţiile

viitoare, fac ca educaţia „să nu ştie" pentru ce fel de viitor trebuie pregătite generaţiile de astăzi, singura dimensiune anticipabilă a acelui viitor fiind *schimbarea*. În consecinţă, formarea iniţială nu trebuie şi nici nu mai poate să pregătească absolvenţii *pentru* acel viitor, dar trebuie şi poate să le deschidă drumul *spre* acel viitor, respectând prezentul şi nu sacrificându-l pentru un viitor mereu amânat. Sau, după cum scrie J.Naisbit, *„modalitatea cea mai sigură de a anticipa viitorul este înţelegerea prezentului"* [46, pag. 27].

Mai importantă deci decât pregătirea pentru o perspectivă îndepărtată şi nedefinită, este pregătirea pentru o perspectivă imediată sau pe termen scurt care să asigure inserţia socioprofesională în *debutul carierei*, în primii ani de la ieşirea din sistemul de învăţământ. Fără această inserţie de debut a „tânărului adult", nici-o altă perspectivă, oricât de generoasă ar fi, nu poate justifica eşecul formării iniţiale (şcolare şi universitare), iar cu cât momentul debutului socioprofesional este mai îndepărtat şi cu cât direcţia şi nivelul acestui debut sunt mai diferite faţă de cele vizate prin formarea iniţială, cu atât formarea iniţială îşi pierde rostul, îşi anulează funcţia sa în sistemul educaţiei permanente. Pe scurt, din perspectiva permanentizării educaţiei, educaţia/formarea iniţială, cu referire explicită la educaţia şcolară şi universitară, trebuie să-şi asume două obiective fundamentale:

a) pregătirea pentru *debutul integrării socioprofesionale* la ieşirea din sistemul de învăţământ şi
b) pregătirea pentru *adaptare la schimbare* prin educaţie/formare continuă.

Este evident că, deşi fundamentale, cele două obiective sunt totuşi limitative în ceea ce priveşte sarcinile şi orizontul de acţiune ale formării iniţiale. Asumându-şi şi obiectivul integrării socioprofesionale cât mai directe şi mai rapide a absolvenţilor, adică al formării unor competenţe specifice necesare „acum şi aici", formarea iniţială nu-şi mai poate propune să asigure „toată educaţia"şi pentru „toată viaţă". Într-un anumit sens şi din perspectiva educaţiei permanente, formarea iniţială presupune o educaţie (formare) *explicit şi intenţionat lacunară, incompletă*, care transferă o parte a obiectivelor şi conţinuturilor sale pe seama educaţiei (formării) continue şi autoeducaţiei, dar acordă o atenţie mult mai mare acelor obiective şi acelor conţinuturi care condiţionează inserţia socioprofesională iniţială imediată a absolvenţilor. De altfel, principalele critici la adresa reformelor sistemelor de învăţământ sunt adresate tendinţei de menţinere a *enciclopedismului disciplinar*, a unui *„mozaic de cunoştinţe"* (numit „cultură generală" sau, după caz, „cultură profesională") încorsetat în propria logică (un gen de logică a „şcolii pentru şcoală"), care serveşte mai mult pentru promovarea şcolară, adică în interiorul sistemului de învăţământ, decât pentru integrarea şi promovarea socioprofesională a absolvenţilor.

Este interesantă, în acest sens, remarca lui J. Naisbit, referitoare la *dereglarea educaţională* din S.U.A., potrivit căreia „generaţia care termină azi liceul este prima generaţie din istoria Americii care după absolvire este mai puţin calificată decât părinţii ei", citând, în acelaşi sens, şi o declaraţie a *Consiliului Carnegie* pentru studii politice în învăţământul secundar, potrivit căreia „din cauza deficienţelor existente în învăţământul public, aproape o treime a tineretului este prost educată, rău folosită şi nepregătită să-şi croiască drum în societatea americană" [46, pag. 66/67].

2. Necesitatea permanentizării educaţiei a impus şi impune schimbări majore şi în cea de-a doua componentă importantă a educaţiei permanente: ***educaţia/formarea continuă***. Probabil că cea mai semnificativă schimbare constă în aceea că *formarea continuă preia o parte a obiectivelor care până acum aparţineau formării iniţiale*. Este cazul acelor obiective care nu pot fi realizate integral în limitele formării iniţiale, şcolare sau universitare, sau nici nu pot fi definite cu certitudine în orizontul de timp al formării iniţiale. Aceasta înseamnă că formarea iniţială, asumându-şi obiective specifice şi realizabile în cadrul ei, deci limitate, este concepută de la început ca o educaţie *incompletă* şi *nefinalizată*, ca o *educaţie deschisă* care trebuie completată şi continuată dincolo de limitele sale instituţionale şi de timp (de vârstă). Se poate afirma că, în fapt,

caracterul continuu se extinde asupra întregii educații, iar distincția dintre educația inițială și educația continuă, sau între formarea inițială și formarea continuă, se relativizează, singurul reper care mai poate marca net această distincție fiind *momentul integrării în muncă*, în profesie și, în legătură cu el, *vârsta*: copilăria și tinerețea pentru educația inițială, vârsta adultă și vârsta a treia pentru educația continuă.

Pe *plan instituțional* demarcația tinde să se estompeze tot mai mult. Pe de o parte, sistemul de învățământ, considerat multă vreme ca organizator exclusiv al educației inițiale, preia tot mai mult, prin instituțiile sale și în mod deosebit prin instituțiile de nivel secundar și universitar, sarcini ale educației/formării continue, favorizând astfel și mai mult simbioza între cele două etape (sau componente) ale educației permanente. Pe de altă parte, formele mai mult sau mai puțin structurate ale educației/formării continue preiau și unele sarcini ale educației/formării inițiale, cum este cazul programelor de educație compensatorie sau „pentru a doua șansă" destinate în special adulților cu carențe în educația lor inițială.

Pe lângă acest transfer reciproc de obiective, ultimul deceniu evidențiază și o cooperare tot mai strânsă între sistemele formale de educație (de învățământ) și programele sau structurile de formare continuă, așa încât în prezent problema nu mai este de a disocia între două sisteme diferite (chiar dacă particularitățile fiecăruia trebuie respectate), ci de asigura *coerența acțiunilor educaționale* pe ansamblul structurilor și al vârstelor la care educația este realizată.

În modul cel mai evident, transferul de obiective și sarcini între educația inițială și educația continuă este sesizabil în domeniul *formării profesionale*. Fenomenele de „declasare verticală" și de „supracalificare" la care am făcut referire ceva mai înainte atestă că formarea profesională inițială nu mai poate asigura, în mod cert, o inserție socioprofesională proporțională cu nivelul studiilor absolvite, nu mai poate asigura nici menținerea statutului profesional deja dobândit și, cu atât mai mult, nu mai poate asigura promovarea profesională sau/și socială. Factorul „meritocratic" generat multă vreme de formarea inițială – excelența studiilor secundare și mai ales universitare garanta o inserție socioprofesională pe paliere înalte – s-a transferat și se transferă tot mai mult asupra formării continue. Promovarea profesională nu mai este posibilă fără continuarea studiilor în paralel cu activitatea profesională și pe fondul experienței acumulate în profesie.

De altfel, în majoritatea profesiilor înalt calificate și a funcțiilor sau posturilor de nivel înalt nu se mai intră direct din școală sau din universitate, ci se începe „de jos" și se evoluează în funcție de competențele dobândite „pe parcurs" și de posibilitățile concrete de evoluție profesională existente la locul de muncă. Acesta face ca fenomenul de declasare verticală să fie mai puțin prezent în rândul adulților integrați profesional care își completează sau își dezvoltă studiile în paralel cu exersarea profesiei. În aceste condiții, formarea profesională inițială trebuie să asigure armonizarea între două categorii de obiective diferite, dar la fel de necesare:

a) *obiective specifice* și cu *referință imediată*, adică obiective care să garanteze absolvenților competențele strict necesare pentru *debutul imediat în profesie*, în funcție de cerințele formulate *acum* și pe *termen scurt* de exercitare a profesiei;

b) *obiective generale* și cu *referință de perspectivă*, adică obiective care să garanteze fiecărui nivel sau ciclu de învățământ *deschiderea către treptele superioare* și care să formeze la absolvenți capacitatea și atitudinea de *„a învăța să învețe"* pe tot parcursul vieții.

4.6. Educația permanentă – o paradigmă pedagogică integrativă

În debutul acestui capitol arătam că, pentru a înțelege sensurile actuale ale conceptului de educație permanentă, trebuie să avem în vedere *evoluțiile reale* pe care diferitele forme sau componente ale educației permanente (sau care vor fi reunite sub termenul de educație permanentă) le-au cunoscut în practica educației, în diferitele programe sau/și structuri educaționale care au vizat, într-un fel sau altul, „permanentizarea" educației. Și aceasta deoarece educația permanentă nu a apărut ca un

concept mai întâi definit și apoi proiectat pe realitatea educațională, ci ca o realitate care s-a impus prin „forța împrejurărilor" și a obligat teoria pedagogică la un efort de conceptualizare menit să clarifice notele distinctive esențiale ale conceptului de educație permanentă și să permită, pe această bază, proiecția în condiții de raționalitate și eficiență a acțiunilor viitoare.

4.6.1. De la educația permanentă la reconstrucția întregii educații

În fapt, conceptul actual de educație permanentă este rezultatul unei succesiuni de *concluzii* desprinse din analiza situației existente în fiecare etapă, pentru ca abia ulterior aceste concluzii, reunite și articulate într-un mod coerent, să devină *premise* pentru o reconstrucție conceptuală a *întregii educații*, o reconstrucție centrată pe educația permanentă. Astfel:

1. Experiențele de ***educație a adulților*** și mai ales critica acestor experiențe au condus la concluzia că educația la vârstă adultă rămâne o simplă „școlarizare" de completare sau de recuperare, deci cu o eficiență limitată, dacă nu este *integrată* unui concept coerent al ***educației la toate vârstele***, și, mai ales, dacă nu este *anticipată* și *pregătită* prin educația la vârstele copilăriei și tinereții. Iată deci că o componentă a educației permanente (în ordine istorică, prima componentă) și anume *educația adulților* trimite, prin implicațiile sale, la toate vârstele educației și impune, în cele din urmă, un ***concept integrator*** *al educației de-a lungul întregii vieți*. Cu alte cuvinte, în loc să pună în cauză doar educația la vârsta adultă, consecințele acestei integrări conceptuale pun în cauză *educația la orice vârstă*, inclusiv educația de bază corespunzătoare copilăriei și adolescenței. *Principiul specificității educației adulților* este dublat de *principiul complementarității* vizând, de data aceasta, nu doar educația adulților, ci toate vârstele educației.

2. Experiențele de formare continuă și, în special, de ***formare profesională continuă***, în diferitele lor forme (perfecționare, promovare, reconversie, de compensare etc.), au condus la concluzia că formarea continuă nu poate fi concepută și nici realizată în mod eficient dacă nu este *precedată* și *pregătită* de ***o formare inițială proiectată de la început din perspectiva educației permanente***. De aici a rezultat un alt aspect important al *integrării conceptuale a educației* și anume cel bazat pe ***principiul continuității***. De la educația inițială tradițională care viza pregătirea *pentru întreaga viață* s-a trecut la educația continuă care vizează pregătirea *pe parcursul întregii vieți*, adică la o educație ce nu mai cunoaște sfârșituri absolute, ci doar debuturi și deschideri spre noi trepte sau noi orizonturi, pe un *continuum educațional* coextensiv cu viața individului.

Principiul continuității presupune că educația inițială nu-și mai poate asuma idealul pregătirii depline și definitive pentru întreaga viață, ci doar un obiectiv mai limitat, dar deosebit de important (și tot atât de dificil), acela de a asigura pregătirea strict necesară pentru *debutul în cariera profesională* și în viața socială activă, urmând ca sarcinile de menținere, de adaptare și de promovare socioprofesională să fie preluate de formele educației continue. Este evident că, în aceste condiții, formarea continuă nu mai este ocazională sau conjuncturală și, în bună măsură, nu mai este nici opțională, ci se impune ca o *necesitate* atât pe *plan individual* (pentru menținerea și creșterea statutului socioprofesional, uneori chiar pentru „supraviețuirea profesională"), cât și pe *plan social* (asigurarea corespondenței între evoluția competențelor profesionale solicitate și evoluția competențelor reale ale populației active).

3. Experiențele de democratizare a educației, de ***egalizare a șanselor de acces la educație*** și de atenuare a stratificării sociale a educației au readus în centrul atenției *educația de bază*, privită ca fundament pentru orice încercare de „permanentizare" în plan social a educației. Pentru a nu face din educația permanentă un cadru de accentuare a inegalităților educative, ci dimpotrivă, un cadru de democratizare și de deschidere a educației pentru toți membrii societății, a fost necesară ***integrarea ciclului de bază al educației ca o componentă esențială a conceptului de educație permanentă***. Sub raportul obiectivelor și conținutului, ciclul de bază a fost investit cu misiunea de

a asigura *trunchiul comun* de pregătire minim (optim) necesar pentru accesul la celelalte niveluri şi domenii ale educaţiei permanente. Sub raport social, ciclul de bază a constituit principala pârghie a politicilor de democratizare a educaţiei şi de *deschidere a educaţiei permanente la o scară socială cât mai largă.*

Principala concluzie este că, pentru a fi realizabilă, educaţia permanentă, ca educaţie „de-a lungul întregii vieţi", trebuie dublată de o educaţie *„de-a latul întregii societăţi"*. Cu alte cuvinte, dezvoltarea pe *verticală* a educaţiei trebuie însoţită de o dezvoltare pe *orizontală*, aşa încât conceptul de educaţie permanentă va integra nu numai educaţia *la toate vârstele*, dar şi educaţia *tuturor*. Sau, după cum scrie R. Ochs, cu referire la ciclul de bază al educaţiei, „acest minim de educaţie trebuie să coincidă cu maximumul pe care îl poate de *tuturor* societatea respectivă, la un moment dat al dezvoltării sale şi în limitele resurselor de care dispune". [48, pag.275].

4. În sfârşit, trebuie să menţionăm şi faptul că, prin diversitatea modalităţilor de realizare şi prin socializarea sa crescândă, *educaţia permanentă a depăşit graniţele şcolii şi ale universităţii*, integrând, alături de educaţia formală, structuri şi modele de învăţare *nonformale* şi *informale*. După cum remarcă R.H. Dave, instituţiile de educaţie formală (şcolile, universităţile, centrele de instruire) „nu mai deţin monopolul asupra educaţiei şi nu mai pot exista izolate de alţi factori educativi din societate"[15, pag.65]. Astfel, educaţia permanentă integrează învăţarea în familie, prin mass-media şi, mai recent, prin sistemele informatice de comunicare la distanţă. Paralel, numeroase programe de educaţie a adulţilor sau adresate categoriilor sociale defavorizate sunt asumate de comunităţile sociale, de fundaţii şi organizaţii neguvernamentale. Totodată, agenţii economici, firmele şi întreprinderile preiau sarcini de formare profesională continuă „la locul de muncă", în funcţie de cerinţele specifice de formare sau perfecţionare a personalului. Ideea de ***societate educaţională*** sau de *societate a învăţării* (*learning society*) lansată în urmă cu trei decenii de Torsten Husén a prins tot mai mult contur, ea fiind prezentă în mai toate programele de reformă educaţională ce i-au urmat.

4.6.2. Integrarea verticală

În general, când se evidenţiază caracterul integrator al conceptului de educaţie permanentă sunt menţionate două dimensiuni ale integrării: integrarea *verticală* şi integrarea *orizontală*. ***Integrarea verticală*** vizează, în principal, *instituirea unor relaţii de coerenţă şi de continuitate între diferitele trepte sau cicluri ale sistemului de învăţământ*. Necesitatea integrării verticale s-a impus pe măsură ce stratificarea educaţiei ameninţa să conducă la o structură rigidă, alcătuită din cicluri autonome şi strict succesive, cu puţine punţi de legătură cu mediul extraşcolar. În cadrul acestei structuri rigide, absolvirea unui ciclu de învăţământ avea un gen de importanţă de sine stătătoare, suficientă sieşi, şi nu garanta deschiderea către ciclurile superioare. Sisteme complicate (şi uneori aberante) de admitere şi de selecţie filtrau elevii ignorând performanţele lor din ciclul anterior, dar exacerbând selecţia în funcţie de cerinţele ciclului superior, în condiţiile în care performanţele la absolvirea unui ciclu coincideau foarte puţin cu cerinţele la intrarea în ciclul următor. Este evident că un astfel de sistem, rigid şi închis pentru cei din interiorul lui, era încă şi mai rigid şi mai închis pentru cei din exterior, care ar fi dorit să reintre în sistem de la nivelul la care l-au părăsit. Prin opoziţie cu această stratificare rigidă, conceptul de educaţie permanentă propune un sistem de învăţământ deschis, dinamic şi coerent, ale cărui note distinctive sunt:

a) nici un ciclu de educaţie *nu este strict autonom* şi, mai ales, *nu este ultimul*; fiecare ciclu trebuie să armonizeze obiectivele şi conţinuturile sale specifice, care îi definesc funcţionalitatea în sistemul de învăţământ, cu obiectivele şi conţinuturile necesare *deschiderii* către ciclurile următoare;
b) nici un ciclu de educaţie *nu este izolat*: fiecare ciclu se sprijină pe cel anterior şi îl pregăteşte pe cel următor, iar filtrele de selecţie, atâta cât sunt necesare, în trecerea de la un

ciclu la altul, nu trebuie să acționeze decât în cadrul acestei *coerențe verticale* a sistemului, fără a introduce „distorsiuni de trecere" care să izoleze un ciclu de altul;

c) în condiții normale, orice persoană, la orice vârstă și în funcție de situația sa specifică, *trebuie să aibă acces la ciclul de bază al educației* și să poată accede, în principiu, *la toate celelalte cicluri (straturi) de educație*, până la „vârful piramidei", pe ruta pe care a ales-o, inclusiv în cazul schimbării rutei;

d) sistemul trebuie *să fie deschis spre mediu*, să ofere la fiecare palier, dintre cele ulterioare ciclului de bază, o dublă posibilitate: de *inserție în viața socio-profesională* sau de *continuare a studiilor* pe palierele superioare; de asemenea, sistemul trebuie să fie deschis *revenirii* celor care l-au părăsit, cel puțin de la nivelul la care și-au întrerupt studiile.

Desigur, integrarea pe verticală, ca dimensiune a educației permanente, presupune mai mult decât măsuri organizatorice sau administrative care să deschidă formal sistemul de învățământ. Sunt necesare acțiuni mult mai profunde, care să vizeze *curriculum-ul* și care să permită *o coerență verticală întemeiată pe achizițiile reale ale elevilor*, pe continuitatea și complementaritatea de conținut ale diferitelor cicluri de educație. „În acest caz - remarcă R.Ochs - apare problema repartizării conținuturilor între diferitele componente ale sistemului, în funcție de principiul complementarității și potrivit criteriului celei mai mari eficiențe pentru a îndeplini o sarcină educativă dată"[48, pag.19]. Este evident că fără o *complementaritate curriculară*, care să favorizeze *transferul vertical* al achizițiilor elevilor, integrarea verticală rămâne formală și nu va putea întemeia o educație permanentă autentică.

Totodată, integrarea verticală presupune deschiderea sistemului de învățământ către *cei din afara lui* și care, atunci când reintră în sistem, nu mai dispun de achizițiile de transfer necesare, fiind deci necesară *recuperarea* acestor achiziții. După cum subliniază L.D'Hainaut, „aceasta înseamnă că între curriculum-urile diferitelor faze sau ale diverselor trepte din învățământ trebuie să existe o coordonare foarte mare, deoarece orientarea generală comună și complementaritatea treptelor antrenează adesea o structură ierarhică a achizițiilor anterioare, care, în idealul de deschidere a educației permanente, reclamă posibilități de recuperare sau de reajustare pentru cei care n-au realizat achizițiile anterioare sau au părăsit faza anterioară de multă vreme"[21, pag.233].

Complementaritatea pe verticală a curriculum-ului diferitelor cicluri ale educației vizează însă nu numai posibilitatea transferului pe verticală al achizițiilor, dar și o mai bună delimitare a obiectivelor și conținuturilor fiecărui ciclu. Câtă vreme nici un ciclu al educației nu este considerat ca ultim, atunci nici un ciclu nu trebuie să-și mai propună să realizeze *întreaga educație*, ci doar *acea parte* care îi revine în ansamblul tuturor ciclurilor. După cum remarcă L.D'Hainaut, „complementaritatea fazelor și interacțiunea lor mai semnifică, de asemenea, și faptul că este inadecvat și, de altfel, zadarnic să vrei să-l înveți pe elev totul într-o fază; dacă lucrurile se află mai bine la locul lor într-un stadiu ulterior, de ce vrei să i le predai mai devreme? Principiul complementarității fazelor ar trebui, de asemenea, să ducă la excluderea dublelor predări, care sunt destul de frecvente încă în educație. A nu voi să spui totul dintr-o dată și a nu repeta ceva în mod inutil constituie un principiu de economie foarte necesar, când atâtea bogății sunt oferite celui care vrea să învețe"[21, pag.233-234].

4.6.3. Integrarea orizontală

Integrarea orizontală vizează *instituirea unor relații de coerență, de interdependență și de transfer între obiectivele, conținuturile și modurile de organizare ale educației, la nivelul fiecărei trepte sau ciclu de învățământ.* Necesitatea integrării orizontale s-a impus, în primul rând, în *domeniul conținuturilor educației*, pe măsură ce compartimentarea excesivă a conținuturilor pe discipline distincte și izolate unele față de altele s-a dovedit o piedică în calea realizării obiectivelor formative ale învățământului. Principiul complementarității presupune, în acest caz,

facilitarea interacţiunilor dintre diferitele discipline şi, în general, dintre diferitele domenii şi categorii de cunoştinţe şi capacităţi învăţate de elevi (studenţi), elaborarea unui curriculum centrat nu pe materia de studiu, ci pe *experienţele de învăţare* şi pe *demersurile cognitive şi acţionale* ale elevilor.

În strânsă legătură cu organizarea conţinuturilor, necesitatea integrării orizontale s-a impus şi pe *planul componentelor sau domeniilor educaţiei*, îndeosebi în sensul atenuării excesului „intelectualist" ce caracterizează şcoala tradiţională şi al armonizării educaţiei intelectuale, cu educaţia morală, civică şi estetică. Integrarea orizontală presupune deci o *educaţie armonioasă* care să vizeze şi, într-un anumit sens, să restituie *integralitatea personalităţii umane*, îmbinând cunoştinţele cu valorile, aptitudinile cu atitudinile şi, pe un plan mai general, instruirea cu educarea. În ultima vreme, integrarea orizontală tinde să se extindă dincolo de componentele clasice ale educaţiei şi să includă *noile educaţii* (educaţia ecologică, demografică, multiculturală, antidrog, nutriţională etc.) care, deşi cu o importanţă recunoscută, îşi găsesc cu greu un loc în structura planurilor de învăţământ sau a programului şcolar tradiţional.

Necesitatea integrării orizontale este generată şi de *procesul de diversificare şi extindere socială a formelor şi structurilor de educaţie*. Sub acest aspect, integrarea orizontală vizează, în principal, instituirea unor relaţii de coerenţă şi de co-acţiune a *educaţiei formale* (şcolară şi universitară) cu *educaţia nonformală* şi cu cea *informală*. O astfel de integrare presupune interacţiunea explicită a şcolii cu comunitatea socială, cu familia, cu instituţiile administrative şi cu agenţii economici şi, desigur, cu structurile sau programele nonformale, extraşcolare, precum şi cu interacţiunile sociale informale de educaţie.

În sinteză, conceptul actual de educaţie permanentă este un ***concept integrator*** care reuneşte componentele şi etapele educaţiei în jurul principiului de ***educaţie adresată tuturor de-a lungul întregii vieţi***. Într-un studiu realizat de Institutul de Educaţie al UNESCO (1973), R.H.Dave [15] propune o listă de control al caracteristicilor educaţiei permanente, pe care o prezentăm în caseta următoare.

LISTĂ DE CONTROL
pentru caracteristicile educaţiei permanente

1. Acoperă practic întreaga durată a vieţii.
2. Educaţia văzută în totalitatea ei (spre exemplu, preşcolară, primară, secundară, recurentă, concurentă). Cuprinde şi unifică toate stadiile şi formele de educaţie.
3. Include modele de învăţare formale, nonformale şi informale (spre exemplu, învăţarea în familie şi mass media etc., în afara şcolilor şi a centrelor de instruire).
4. Integrarea orizontală
   - 4.1. Familie
     Vecinătate
     Comunitate locală
     Societatea în ansamblu (naţională şi internaţională)
     Domeniul de activitate
     Mass media
     Factorii de recreere: culturali, religioşi şi alţii de acest gen
   - 4.2. Între obiecte de studiu
   - 4.3. Între diferite aspecte ale dezvoltării cum sunt: fizic, moral, intelectual etc., pe parcursul unui stadiu specific al vieţii

5. Articulare verticală
   - 5.1. Între diferite stadii de învăţare (preşcolar, şcolar, postşcolar şi recurent)
   - 5.2. Între diferite niveluri şi obiecte în cadrul unui stadiu specific
   - 5.3. Între rolurile asumate de individ la diferite stadii ale vieţii
   - 5.4. Între diferite aspecte ale dezvoltării în timp, cum sunt: fizic, moral, intelectual etc.

6. Caracterul de universalitate. Democratizarea educaţiei
7. Permite obţinerea de variante alternative ale structurilor pentru dobândirea educaţiei
8. Domeniile generale şi profesionale ale educaţiei sunt interrelaţionale şi interacţionează
9. Accentul pe învăţarea autodirijată
10. Accentul pe autoînvăţare, interînvăţare, autoevaluare, evaluare participativă a performanţelor individului, evaluarea cooperativă a activităţii grupului etc.
11. Individualizarea învăţării şi a evaluării
12. Învăţarea între generaţii, învăţarea în familie, învăţarea comunitară
13. Expunere în domenii largi ale cunoaşterii
14. Interdisciplinaritate, unitatea cunoaşterii. Accentul pe calitatea cunoaşterii, în afară de cantitate.
15. Flexibilitate şi diversitate în conţinut, mijloace şi tehnici de învăţare, timp şi loc de învăţare
16. Abordarea dinamică - asimilarea periodică a noilor cuceriri în domeniul cunoaşterii şi al mijloacelor de comunicare
17. Sporirea educabilităţii (a învăţa cum să înveţi, a face schimb de experienţă, a evalua şi a perfecţiona)
18. Dezvoltarea motivaţiei învăţării
19. Crearea posibilităţilor de învăţare. Valorificarea acestor posibilităţi. Crearea unui climat propice învăţării. (Trei condiţii prealabile majore: oportunitate, motivaţie şi educabilitate)
20. Funcţii adaptative şi inovatoare. Accentul pe creativitate şi inventivitate
21. Facilitează schimbarea lentă a rolurilor în diferite perioade ale vieţii
22. Înţelegerea şi reînnoirea unui sistem propriu de valori
23. Asigurarea şi perfecţionarea calităţii vieţii personale şi colective prin dezvoltarea personală, socială şi profesională. Accentul pe calitatea şi eficienţa vieţii, în afară de longevitate.
24. Dezvoltarea unei societăţi a învăţării, o societate luminată şi care luminează. De asemenea, învăţarea de a fi şi de a deveni.
25. Principiu unificator şi organizator pentru întreaga educaţie.

Sursa: R.H.Dave, *Fundamentele educaţiei permanente:câteva aspecte metodologice*, în vol. *Fundamentele educaţiei permanente* (trad.), sub red.R.H.Dave, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1991.

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

BIBLIOGRAFIE

1. ANTONESEI, LIVIU: *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*, Editura Polirom, Iași, 1996.
2. ANTONESEI, LIVIU: *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației*, Editura POLIROM, Iași, 2002.
3. BELANGER, PAUL: *Educația adulților în țările industrializate*, în rev. Perspective, vol. XXI, nr.4, 1991 (80), UNESCO.
4. BÎRZEA, CEZAR: *Arta și știința educației*, Ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1998.
5. BLOCK, CLIFFORD H.: *Ce este tehnologia educațională?* (trad.), în *Caiete de pedagogie modernă*, vol. 6, *Probleme de tehnologie didactică*, coord. E. Noveanu, Editura Didactică și Pedagogică, București 1977.
6. BONTAȘ, IOAN: *Pedagogie*, Editura "All", București, 1994.
7. BRUNER, JEROME S.: *Pentru o teorie a instruirii*, (trad.) Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
8. CĂLIN, MARIN: *Filosofia educației*, Editura Aramis, București, 2001.
9. CERGHIT, I.; VLĂSCEANU, L. (coord.): *Curs de pedagogie*, Universitatea București, 1988.
10. CHALVIN, DOMINIQUE: *Encyclopedie des pedagogies de formation*, Tome 1, *Histoire et principales approches*, E.S.F. Editeur, Paris, f.a.
11. CHIȘ, VASILE: *Sisteme educaționale contemporane: structură, conducere și paradigme ale reformei*, în vol. *Studii de pedagogie aplicată*, coordonatori: M.Ionescu, I.Radu, D.Salade, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000.
12. CRISTEA, S.: *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera-Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.
13. CUCOȘ, C.: *Pedagogie*, Polirom, Iași, 1996.
14. CUCOȘ, CONSTANTIN: *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale*, Editura POLIROM, Iași, 2001.
15. DAVE, R.H.: *Fundamentele educației permanente: unele aspecte metodologice*, în vol. *Fundamentele educației permanente* (trad.), sub red. R.H.Dave, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991.
16. DAVIES, IVOR K.: *Natura tehnologiei educaționale* (trad.), în Caiete de pedagogie modernă, vol.6, *Probleme de tehnologie didactică*, coord. Eugen P. Noveanu, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
17. DE'ATH, COLIN: *Fundamentele antropologice și ecologice ale educației permanente*, în vol. *Fundamentele educației permanente*, sub red. Lui R.H.Dave, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991.
18. DE LANDSHEERE, GILBERT: *Istoria universală a pedagogiei experimentale*, (trad.) Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
19. DE LANDSHEERE, VIVIANE; DE LANDSHEERE, GILBERT: *Definirea obiectivelor educației*(trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
20. * * * *Dezvoltarea educației permanente în România*, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național de Finanțare a Învățământului Superior, Editura Alternative, București, 1998.
21. D'HAINAUT, L (coord.).: *Programe de învățământ și educație permanentă* (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
22. D'HAINAUT, L.; LAWTON, D.: *Sursele unei reforme a conținuturilor axate pe educația permanentă*, în vol. *Programe de învățământ și educație permanentă*, coord. L. D'HAINAUT, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
23. * * * *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
24. * * * *Dicționar de psihologie socială*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981.
25. * * * *Dicționar de sociologie*, coordonatori Cătălin Zamfir și Lazăr Vlăsceanu, Editura BABEL, București, 1993.
26. DIMA, TEODOR: *Explicație și înțelegere*, vol.1, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980.
27. DIMA, TEODOR: *Între prudență și eroare*, Editura Junimea, Iași, 1978.
28. DORON, R.; PAROT, F.: *Dicționar de psihologie*, Editura Humanitas, București, 1999.
29. FAURE, EDGAR: *A învăța să fii*, un raport al UNESCO (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
30. GARRIDO, JOSE GARCIA LUIS: *Fundamente ale educației comparate*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
31. GIDDENS, ANTHONY: *Sociologie*, Editura BIC ALL, București, 2001.
32. HAMADACHE, ALI: *Educația neformală: concept și ilustrare*, în Rev. Perspective, vol. XXI, nr. 1, 1991(77), UNESCO.

33. HUSEN, TORSTEN: *Structura socială, școala și aptitudinile* (trad.), în *Sociologia educației și învățământului, Antologie de texte contemporane de peste hotare*, sub red. FRED MAHLER, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
34. IONESCU, ION I.: *Sociologia școlii. Politici, practici și actori ai educației școlare*, Editura POLIROM, Iași, 1997.
35. IUCU, ROMIȚĂ B.: *Instruirea școlară - Perspective teoretice și aplicative*, Ed. Polirom, Iași, 2001.
36. JANNE, H.: *Bazele teoretice ale educației permanente. O perspectivă sociologică*, în vol. *Fundamentele educației permanente*, (trad.), sub red. R.H.Dave, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991.
37. JOIȚA, ELENA: *Pedagogia - Știința integrativă a educației*, Editura POLIROM, Iași, 2000.
38. KENNETH-RICHMOND, W.: *Ce semnifică termenul de tehnologie educațională?* (trad.), în Caiete de pedagogie modernă, vol.6, *Probleme de tehnologie didactică*, coord. EUGEN P. NOVEANU, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
39. LANGOUET, GABRIEL: *L'ecole francaise evolue; mais l'insertion sociale devient de plus en plus difficile*, în Revue Francaise de Pedagogie, Nr. 137/2001.
40. MACAVEI, E.: *Pedagogie. Teoria educației*, vol. I-II, Editura Aramis, București, 2001-2002.
41. MARINESCU, COSMIN : *Educația: perspectivă economică*, Editura EconomicăBucureşti, 2001.
42. MICLEA, MIRCEA: *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*, Editura POLIROM, Iași, 1999.
43. MIROIU, ADRIAN (coordonator): *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză*, Editura POLIROM, Iași, 1998.
44. MOESIODAX, IOSIF: *Tratat despre educația copiilor sau Pedagogia*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
45. MUCCHIELLI, ROGER: *Metode active în pedagogia adulților*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
46. NAISBITT, JOHN: *Megatendințe. Zece noi direcții care ne transformă viața*(trad.), Editura politică, București, 1989.
47. NICOLA, IOAN: *Pedagogie*, Ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
48. OCHS, R.: *Reforma conținutului în perspectiva educației permanente*, și *Ciclul de bază al educației*, în vol. *Programe de învățământ și educație permanentă*, coord. L. D'HAINAUT, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
49. PĂUN, EMIL: *Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică*, Editura Didactică și Pedagogica, București, 1974.
50. PĂUN, EMIL POTOLEA, DAN (coord.): *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Polirom, Iași, 2002.
51. PIAGET, JEAN: *Psihologie și pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
52. PLANCHARD, EMILE: *Introducere în pedagogie*, E.D.P., București, 1976.
53. PLANCHARD, EMILE: *Pedagogie școlară contemporană*(trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
54. POTOLEA, DAN: *Stilurile pedagogice: dimensiuni structurale și incidențe în procesele de învățare la elevi*, în Revista de pedagogie, nr.12/1987.
55. SUCHODOLSKI, B. : *Educația permanentă. Unele aspecte filozofice*, în vol. *Fundamentele educației permanente*, sub red. R.H.Dave, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991.
56. TODORAN, DIMITRIE (coordonator): *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
57. TUDOSESCU, ION: *Structura acțiunii sociale*, Editura politică, București, 1972.
58. TUIJNMAN, ALBERT: *Educația recurentă: de la concept, la aplicarea sa în practică*, în rev. Perspective, vol. XXI, nr.1, 1991 (77), UNESCO.
59. VĂIDEANU, G.: *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988.
60. VOICULESCU, FLOREA: *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*, Editura ARAMIS, București, 2004.
61. ZAMFIR, CĂTĂLIN: *Strategii ale dezvoltării sociale(studiu sociologic)*, în col. Teorie și metodă în științele sociale, vol.X, Editura politică, București, 1977.

Capitolul 2

FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI
Idealul, scopurile şi obiectivele educaționale

Educația este esențialmente o acțiune orientată de scopuri. A educa înseamnă a conduce şi, după cum remarca G. De Landsheere, „acțiunea de a conduce şi noțiunea de nicăieri se exclud reciproc." [26, pag.7]. Prezența scopurilor ține de însuşi statutul existențial al educației. Ca activitate de conducere a procesului de formare a generațiilor tinere, educația se realizează întotdeauna din perspectiva unui *proiect de personalitate* care întruchipează *sistemul de valori* pe care societatea tinde să-l perpetueze, să-l promoveze şi să-l dezvolte prin educație. Existența scopurilor, precum şi necesitatea formulării explicite a acestora, decurg şi din *caracterul prospectiv* al educației, din faptul că prin natura sa, educația este orientată spre viitor. Educația este o activitate de termen lung, ale cărei rezultate se construiesc progresiv prin fiecare acțiune prezentă, dar având întotdeauna o parte de anticipare, de pregătire a rezultatelor viitoare. Sub acest aspect, scopurile garantează coerența derulărilor în timp ale influențelor educative, ele imprimă *direcția* acțiunilor educative prezente şi prefigurează *destinația* celor viitoare.

Necesitatea şi importanța formulării şi asumării explicite a scopurilor educației sporesc în cazul sistemelor şi proceselor educative instituționalizate (de învățământ). Scopurile devin, în acest context, componenta centrală care imprimă caracterul planificat şi organizat al învățământului, ele sunt *parte integrantă* a proceselor/ sistemelor educative, determinând conținuturile, mijloacele, modurile de organizare şi criteriile de evaluare ale acestora.

Scopurile sunt nu numai repere care ghidează procesele/sistemele de educație, dar şi obiect al reflecției şi construcției teoretice. Problema definirii scopurilor educației constituie una din temele fundamentale ale pedagogiei care îşi pune amprenta, direct sau indirect, pe toate celelalte domenii şi componente ale ştiințelor educației. „Când considerăm ansamblul problemelor pedagogice - scrie E. Planchard - ne găsim deci imediat în situația de a deosebi două categorii de probleme. Pe de o parte, avem probleme relative la scop şi pe de altă parte, pe cele relative la mijloace; cu alte cuvinte, există o ***pedagogie teleologică*** şi o ***pedagogie tehnică***. Prima are neapărat prioritatea şi subordonează pe cea de-a doua. Într-adevăr, orice realizator în orice fel de domeniu îşi fixează în prealabil *ceea ce trebuie să facă* şi pe urmă îşi pune întrebări *cum să procedeze*" [62, pag. 47].

1. CONCEPTUL ŞI CATEGORIILE DE FINALITĂȚI ALE EDUCAȚIEI

În debutul acestui capitol am folosit, după cum s-a putut constata, termenul de „scop al educației" fără a-l introduce printr-o definiție nominală, considerând că limbajul pedagogic tradițional - dar chiar şi limbajul uzual al „simțului comun" - au consacrat cu suficientă claritate semnificația termenului de scop al educației. Ar fi de observat, de asemenea, că termenul a fost utilizat la plural („scopurile educației") şi nu la singular, anticipând prin aceasta ideea că, în plan real, nu există un singur scop al educației, ci o varietate de scopuri, deosebite ca nivel de generalitate, ca sens axiologic, ca domeniu de referință, ca orizont de timp etc.

Dar nu numai realitatea scopurilor este variată, ci şi limbajul pedagogic care reflectă această realitate. Astfel, limbajul pedagogic actual conține, cu referire la scopuri, mai mulți termeni, fiecare menit să marcheze anumite accente sau să circumscrie mai precis realitatea educativă la care se referă. Se utilizează, în acest sens, pe lângă termenul de scop al educației şi termenul de *finalități ale educației, ideal educativ, obiective educaționale*, precum şi derivați ai acestora cum sunt termenii de obiective comportamentale, operaționale, cognitive, afective sau psihomotorii, obiective şcolare şi obiective ale elevului etc. Reflectând diversitatea reală a scopurilor educației, această varietate de termeni nu este o slăbiciune a limbajului pedagogic, ci răspunsul la necesitatea de a conceptualiza mai riguros modurile reale de manifestare a scopurilor educației şi de a imprima conceptelor o valoare operațională şi, în consecință, o utilitate practică mai ridicată. Această diversitate conceptuală impune însă delimitări terminologice care să specifice cât mai clar denotația fiecărui termen şi să evite substituirea sau suprapunerea de sensuri în folosirea unuia sau altuia dintre termeni.

1.1. Finalitățile educației - un concept pedagogic integrator

Dintre termenii asociați conceptului de scopuri ale educației care s-au impus în limbajul pedagogic actual, dobândind rapid o largă circulație, pe prim plan se află, fără îndoială, termenul de *obiective educaționale* şi termenul de *finalități ale educației*. Ca frecvență de utilizare, aceşti doi termeni tind tot mai mult să se substituie celui de scop al educației, fie limitându-i zona de semnificație, fie asociindu-l pedagogiei tradiționale, adică limbajului pedagogic depăşit. Explicațiile acestor mutații terminologice, ca şi soluțiile pentru un nou cadru conceptual în materie de scopuri constituie, de altfel, una din temele majore ale pedagogiei actuale, înscriindu-se în preocupările de clarificare terminologică şi conceptuală în pedagogie. Să ne oprim, pentru început, asupra conceptului de finalități ale educației.

Ce sunt deci finalitățile educației? Ce raporturi există între finalități şi scopuri? Care sunt factorii care au făcut necesară introducerea unui nou concept - cel de finalități - în sistemul conceptual al pedagogiei?

Înainte de a răspunde acestor întrebări, ar trebui să remarcăm că termenul, respectiv conceptul de finalități ale educației, reprezintă o achiziție relativ recentă a limbajului pedagogic. Cursurile universitare din anii '60-'70 nu defineau un concept de finalități ale educației, iar termenul de finalități era folosit cel mult contextual, cu referire la scopuri, dar fără a i se acorda o semnificație de sine stătătoare. Într-un cunoscut *Dicționar de pedagogie* (1979), termenul de finalitate nu este definit, făcându-se trimitere la *scopul educației*, care este definit drept „categorie fundamentală a pedagogiei care desemnează *finalitatea* acțiunii educative" [29, pag.401]. Într-o lucrare de sinteză a anilor '80 [*Didactica*, 1983, 67], termenul de finalități este folosit, dar nu ca un concept de sine stătător, ci ca un termen generic menit să înlocuiască, în funcție de context, când pe cel de *scopuri*, când pe cel de *ideal educativ*. Nici în cunoscuta lucrare a lui G. De Landsheere [*Definirea obiectivelor educației*, 1979], termenul de finalități nu este definit, fiind folosit cu o semnificație echivalentă cu a *scopurilor generale* ale educației.

În prezent, finalitățile educației au dobândit nu numai statutul unui *termen* larg folosit, dar şi al unui *concept* relativ bine definit, care desemnează *o anumită realitate* - şi anume aceea a *caracterului finalist al acțiunii educative* - şi care rezolvă totodată, pe plan conceptual, *problema diversității reale a scopurilor educației*, reunindu-le într-un *concept integrator*, care sintetizează şi sistematizează nivelurile de categorii şi scopuri ale educației, fără a se substitui nici uneia dintre ele. Conceptul actual de finalități ale educației s-a cristalizat din două direcții diferite, dar complementare, care au condus şi la precizarea semnificațiilor cu care este folosit, în prezent, termenul de finalități ale educației.

1. În primul rând, introducerea unui nou concept în domeniul scopurilor educației – *conceptul de finalități ale educației* – s-a impus pe fondul programelor de reformă structurală a sistemelor de educație din anii '70-'80 (în special din Europa, dar nu numai), când problema definirii/redefinirii scopurilor educației a revenit într-o stringentă actualitate. Căci într-adevăr, orice program de reformă reală a sistemelor de educației trebuie să înceapă cu rezolvarea problemei scopurilor, iar această problemă poate fi sintetizată în întrebarea: *Cine și pe ce bază stabilește scopurile?* Proiectanții au constatat că, până la un anumit nivel, și anume nivelul tehnic procedural al derivării obiectelor educaționale din scopurile mai generale ale educației, sarcina și responsabilitatea revin specialiștilor. Dincolo însă de acest nivel, și anume la nivelul la care se pune problema ***sensului*** *finalităților educației*, responsabilitatea nu mai revine și nici nu mai este atribuită specialiștilor. În acest context, conceptul de finalități ale educației s-a impus ca o soluție la problema *nivelurilor de decizie* la care se stabilesc diferitele niveluri ale scopurilor educației. Astfel, într-un cunoscut studiu, L. D'Hainaut (1980) definește trei niveluri ale scopurilor educației delimitate și ierarhizate în funcție de nivelurile *diferite de decizie* de care depinde formularea lor:

a) *nivelul finalităților*, care angajează *decizia factorilor politici* (de putere) în sensul că, după cum se scrie într-un raport UNESCO (citat de L. D'Hainaut), „prima responsabilitate - în toate sensurile termenului - revine responsabililor politici, care definesc *opțiunile și orientările naționale fundamentale* în materie de dezvoltare economică, socială și culturală, din care vor fi deduse obiectivele globale ale sistemului de educație". [28, pag.108];
b) *nivelul scopurilor*, care angajează responsabilitatea *administratorilor învățământului* și specialiștilor privind *gestionarea educației* (organizare, curriculum, rețea, mijloace etc.);
c) *nivelul obiectivelor*, care angajează responsabilitatea *profesorilor, managerilor școlari*, a specialiștilor în proiectare pedagogică, cu precizarea că la acest nivel se aplică nu numai ceea ce *trebuie* (pe filiera scopurilor), dar se stabilește și ceea ce este *posibil* (pe filiera resurselor) în funcție de condițiile concrete în care se realizează procesul educativ.

O abordare similară a finalităților educației, bazată pe *ierarhizarea factorilor de decizie de care depinde formularea scopurilor* se regăsește și la alți autori. De pildă, N. Lebrun și S. Bérthelot plasează finalitățile în vârful unei ierarhii care cuprinde, de asemenea, trei niveluri: *finalitățile, scopurile* și *obiectivele*, precizând în acest sens că: „***Finalitățile*** sunt general determinate la *nivel politic*. Puterea politică sprijinită sau nu de diferite grupuri de presiune enunță un ansamblu de intenții referitoare la orientările sau valorile societății. Aceste finalități ale educației care se situează la nivelul cel mai general privesc formarea și dezvoltarea ființei umane în toate domeniile: intelectual, afectiv, fizic, moral, social, estetic și profesional. Contrar scopurilor, finalitățile educației sunt atât de generale încât sunt imposibil să fie atinse în interiorul unui curs. Ansamblul finalităților educației se eșalonează astfel pe mai mulți ani și atingerea lor cere selecționarea, formularea și realizarea mai multor scopuri, ca și punerea în practică a numeroase mijloace. ***Scopurile*** (și anumite obiective) sunt precizate la *nivelul gestionării educației* (administratori, funcționari, specialiști etc.). Aceste scopuri care trebuie să conducă la realizarea finalităților politicii educative sunt traduse în general în interiorul unui câmp sau a unui program particular. În vreme ce finalitățile sunt de ordinul lui a dori sau a voi, scopurile comportă deja elemente de analiză și o anumită gestiune a timpului. ***Obiectivele*** (și anumite scopuri) sunt determinate la *nivelul realizării acțiunii educative*. Obiectivele exprimă rezultatele acțiunilor întreprinse pentru atingerea scopurilor propuse la nivelul gestiunii." [47, pag. 12].

Abordarea finalităților educației din perspectiva nivelurilor de decizie la care se formulează scopurile a condus la un concept al finalităților educației care se bucură de o largă circulație în literatura pedagogică actuală. Din această perspectivă, ***finalitățile educației sunt scopurile cele mai generale, cu statut de modele proiective de maximă generalitate, care vizează orizonturi mari de timp și care sintetizează valorile sociale și opțiunile macrosistemice de politică educativă***. În raport cu terminologia tradițională, această accepțiune a finalităților educației se

apropie cel mai mult de semnificația termenilor de *ideal educativ* și de *scopuri generale* ale educației, fără a se identifica însă cu acestea, în sensul că:

a) finalitățile educației nu se suprapun neapărat cu idealurile educative împărtășite de societate, de comunitatea socială, ele pot fi mai mult sau mai puțin diferite în funcție de relațiile instituite prin organizarea politică între factorii de putere și societatea reală (civilă);
b) finalitățile educației implică opțiunea politică, alegerea și situarea în prim plan a unor valori în raport cu altele, inclusiv în sensul pe care îl subliniază G. De Landsheere atunci când scrie că "într-o societate dată, deținătorul puterii nu acceptă măsuri educative de natură să distrugă ordinea care îi dă această putere" [26, pag.28];
c) în accepțiunea definită mai sus, finalitățile sunt întotdeauna formulate în mod explicit, ele sunt de regulă cuprinse în legi și acte normative și se află la baza organizării sistemului educativ, sunt, cu alte cuvinte, instituționalizate și oficializate.
d) deși sunt definite drept o categorie de scopuri și anume scopuri de maximă generalitate, finalitățile nu se identifică cu scopurile propriu-zise ale educației, cu înțelesul lor de scopuri ale sistemului educativ. Scopurile educației sunt deduse din finalitățile politicii educative și trebuie să conducă la realizarea altor finalități.

2. O altă direcție foarte importantă care a condus la conturarea unui concept de finalități ale educației ce este de asemenea, larg acceptat în literatura pedagogică, își are originea în preocupările de clarificare terminologică și conceptuală tot mai evidente în efortul de „reconstrucție teoretică" a pedagogiei, cu deosebire a pedagogiei românești. Care sunt factorii și împrejurările care au condus la necesitatea acestor clasificări în materie de scopuri ale educației?

În primul rând, însăși evoluția limbajului pedagogic a impus revizuirea și sistematizarea tuturor conceptelor care se referă în cele din urmă la aceeași realitate – realitatea scopurilor. Se cunoaște în acest sens că odată cu lansarea, în urmă cu cinci decenii, a primei *taxonomii a obiectivelor educaționale* a lui B. S. Bloom, a fost asimilată nu numai o nouă paradigmă a definirii scopurilor educației, caracterizată prin mai multă precizie și rigoare, dar a fost lansat un nou concept în materie de scopuri, conceptul de *obiective educaționale*, care s-a impus foarte repede în limbajul pedagogic. Termenul de obiective a devenit aproape universal, fiind preluat în literatura pedagogică de diferite limbi, chiar și atunci când există sinonime în limbile respective. Prin larga sa utilizare, termenul de obiective educaționale aproape că „a scos din circulație" pe cel de scopuri ale educației, menținându-l cel mult în partea introductivă, „filosofică" a manualelor de pedagogie și eliminându-l din partea pragmatică a pedagogiei.

Pe măsură ce cercetările privind obiectivele au evoluat, taxonomia inițială pe domenii (cognitiv, afectiv, psihomotor) a fost dublată de o clasificare pe niveluri de generalitate: obiective generale, intermediare și specifice, ceea ce a accentuat riscul confuziilor. Căci se poate pune întrebarea: *Ce diferență există între obiectivele generale și scopurile educației*? Desigur, teoretic aceste diferențe pot fi precizate, dar practic se constată că deseori obiectivele generale nu se deosebesc, ca formulare, de scopurile educației. Și atunci se ridică problema în ce condiții și în ce context se impune folosirea termenului de scopuri ale educației sau a termenului de obiective educaționale. Tocmai această problemă a condus, ca o soluție necesară, la introducerea conceptului de *finalități ale educației*, ca un *concept general-colectiv* care să subsumeze diferitele categorii de scopuri și obiective, de la cele generale la cele specifice, de la cele care angajează opțiunea de politică educativă la cele care țin de competența specialiștilor.

Din această perspectivă, ***finalitățile educației desemnează totalitatea sistematizată a idealurilor, scopurilor și obiectivelor educaționale, de diferite niveluri și categorii, care configurează proiectul de personalitate în baza căruia sunt orientate și organizate sistemele de educație.*** Această accepțiune asupra finalităților educației se deosebește de celelalte prin două note distinctive principale.

a) finalitățile nu se identifică cu scopurile generale ale educației, ele nu desemnează o categorie distinctă de scopuri, ci reprezintă un *concept integrator*, o noțiune-gen pentru toate speciile de scopuri, de la cele generale, la cele concret-operaționale;
b) fiind un concept integrator, finalitățile educației nu sunt o simplă sumă sau o colecție omogenă de scopuri separate, ci formează o *totalitate sistematizată* în cadrul căreia elementele sunt corelate prin *relații de sub și supra ordonare* între diferite niveluri (idealuri, scopuri, obiective) și prin *relații de interdependență* între diferitele categorii sau domenii (intelectuale, morale, estetice sau cognitive, afective, psihomotorii etc.);

Nota definitorie comună tuturor nivelurilor și categoriile de finalități ale educației este că acestea asigură *sensul, orientarea* și *coordonatele valorice* care ghidează educația, ele prefigurează *destinația* acțiunii educative (modelul de personalitate și de societate care direcționează și reglează sistemele educative), imprimând educației caracterul *intenționat, sistematic* și *prospectiv*. Sub acest aspect, conceptul de finalități ale educației este un concept integrator și în sensul că permite păstrarea și proiectarea *semnificației valorice* (în sens axiologic), precum și *coerența de sens, de direcție*, pe toată filiera de definire a finalităților educației, de la cele mai generale, cum sunt idealurile și scopurile, unde încărcătura axiologică și elementele de opțiune (inclusiv politică) sunt evidente, până la cele mai specifice și mai concrete cum sunt obiectivele operaționale, unde elementele de sens, de valoare și de opțiune tind să fie eludate sau mascate de aspectele tehnice, aparent neutre și impersonale, ale operaționalizării.

Definirea finalităților educației ca un *concept integrator* pentru toate nivelurile și categoriile de scopuri și obiective a pătruns și s-a consacrat în literatura pedagogică românească în deosebi după anul 1990, fiind în prezent accepțiunea cea mai răspândită în care este folosit termenul de finalități ale educației. Astfel, în cursurile universitare și în lucrările de pedagogie semnate de autori cum sunt Miron Ionescu, Ion Neacșu, Ioan Nicola, Sorin Cristea, Ioan Bontaș ș.a., idealurile, scopurile și obiectivele educaționale sunt reunite sub titlul generic de „finalități ale educației", fiind analizate în ordinea ierarhică a nivelurilor de generalitate la care se situează în raport cu sistemul educativ, cu instituția școlară și cu procesul educativ concret. În acest sens, Ioan Nicola consideră că *„finalitățile acțiunii educaționale îmbracă forma idealului educațional, scopurilor și obiectivelor educaționale*(...), ele se constituie într-un *sistem* cu o funcționalitate internă bine conturată, conferindu-i în acest fel acel *rol director și reglator* propriu oricărei acțiuni educaționale."[58, pag.100]. Într-o manieră similară, Miron Ionescu precizează că „finalitatea reprezintă o dimensiune a instrucției și educației, respectiv acea componentă a structurii și strategiei procesului educațional care *asigură sensul, orientarea și direcțiile acțiunii instructiv-educative.* Finalitatea se obiectivează în: *idealul educațional, scopurile instrucției și educației și în obiectivele instructive și educative*". [40, pag.41].

1.2. Idealul educațional

Idealul educațional reprezintă categoria cea mai generală a finalităților educației. El constituie, totodată, *fundamentul valoric orientativ* pentru toate celelalte categorii de finalități ale educației. Raportarea la idealuri ține de însăși natura educației, de rolul pe care aceasta îl are în dezvoltarea societății și individului. Educația nu se limitează niciodată la a transmite și perpetua experiența și tradițiile existente, ea nu se limitează la a reproduce ceea ce societatea și oamenii sunt la un moment dat, ci implică întotdeauna o parte de *aspirație*, la depășirea a ceea ce în prezent este încă imperfect, o parte de *proiecție a viitorului*, dar proiecție de o natură specială, care tinde mereu să se îndepărteze pe măsură ce viitorul devine prezent.

În accepțiunea sa cea mai generală, idealul educațional este **modelul de personalitate umană** spre care o societate aspiră, pe care dorește să-l realizeze, prin educație, la membrii săi și îndeosebi la generațiile tinere. Această accepțiune este larg împărtășită în studiile de specialitate. I.

Nicola, de pildă, definește idealul educațional drept „finalitatea generală a acțiunii educaționale, modelul de om, proiectul teoretic care orientează și direcționează întregul proces instructiv-educativ dintr-o epocă istorică concretă" [58, pag.101]. L.Antonesei, definește idealul educativ drept *„tipul de personalitate dezirabilă"* pe care comunitatea socială dorește să-l formeze și să-l „multiplice" în rândul viitorilor săi cetățeni. [1, pag.39]. Definirea idealului educativ drept „model", „prototip", „ținta supremă sau modelul perfect către care tinde educația" se regăsește și în dicționarele mai vechi sau mai noi de pedagogie. Pe scurt, ***idealul educativ reprezintă tipul de personalitate pe care o anumită societate, într-o anumită epocă istorică, îl proiectează, la care aspiră sau pe care îl impune, ca pe modelul cel mai general de referință pentru valorile împărtășite de societatea respectivă, în orizontul de timp care îi este accesibil.***

Privite însă ca realități „în acțiune", ca aspirații împărtășite de oameni concreți, idealul sau, mai curând, idealurile educaționale nu se rezumă la modelele macrosociale, consensuale și oarecum omogenizatoare. Idealuri educative susțin nu numai societățile globale (statele, națiunile), dar și (micro)comunitățile sociale și, desigur, indivizii concreți. Există deci mai multe niveluri la care se constituie și acționează idealuri educative, uneori convergente, alteori divergente. De la modelul general de personalitate la modelele comunitare și microgrupale are loc un proces de particularizare care cuprinde atât elemente comune, de continuitate, cât și elemente diferite sau diferențiere și în care valorile generale ale societății sunt adaptate, „interpretate", unele chiar substituite, prin prisma valorilor proprii ale comunității, grupurilor și indivizilor.

Cu toate că la oricare dintre niveluri, idealul păstrează nota sa de generalitate și de distanță față de realitatea dată (idealul este întotdeauna aspirație, dorință, tendință la autodepășire), aceasta nu înseamnă că idealul este o abstracție sau o „ficțiune" izolată de oamenii concreți, de condiția lor socială, materială, etnică, religioasă etc.. Dimpotrivă, în plan real, idealul educativ, privit ca mobil ce orientează și susține activitatea oamenilor, există sub forma idealurilor împărtășite de oameni concreți, idealuri care cuprind „câte ceva" din valorile supreme ale societății, din valorile comunității și grupurilor în care oamenii trăiesc și, desigur, din valorile pe care indivizii le interiorizează ca motivații, aspirații și convingeri personale.

La nivelul cel mai general, *idealul educațional este expresia idealului sau* ***modelului cultural de personalitate*** *care sintetizează* ***valorile supreme*** *ale unei societăți, ale unei* ***culturi*** *și, în sensul cel mai larg, ale unei* ***civilizații*** *circumscrise de un anumit spațiu geografic, socio-cultural, economic, politic, precum și de o anumită perioadă de timp care, prin caracteristicile și sensurile esențiale ale evoluției sale interne, se detașează ca o* ***epocă istorică.*** Din această perspectivă, istoria umanității a cunoscut câteva *idealuri educative fundamentale*, a căror succesiune (și întrepătrundere) urmează succesiunea civilizațiilor și a epocilor istorice, cel puțin a acelora care se situează în orizontul de timp și în sensurile cultural-axiologice accesibile și semnificative pentru contemporaneitate.

1.2.1. Idealul Antichității

În antichitate, cu referire în special la civilizația (și epoca istorică) a Greciei Antice, idealul uman era sintetizat de *Kalokagathia*, concept care desemna armonia celor trei valori supreme împărtășite de vechii greci: *Adevărul*, *Binele* și *Frumosul*. Același ideal al armonizării virtuților morale cu frumusețea fizică împărtășeau și romanii, sintetizat de Juvenal în cunoscutul dicton *Mens sana in corpore sano*.

Dar acesta nu a fost singurul ideal uman al antichității greco-romane. Grecia spartană și cea cretană cultivau idealul războinicului, al militarului atlet (aici își are originea *pentatlonul*), capabil să suporte cele mai dure privațiuni și să-și înfrângă slăbiciunile. Pentru grecii atenieni, mai puțini războinici, idealul *Kalokagathiei* era dublat de idealul *cetățeanului,* al omului cetății, al lui *zoon politikon* (consacrat de Aristotel), capabil să înțeleagă și să se integreze în disciplina cetății.

Romanii, de asemenea, cultivau idealul cetățeanului subordonat la ceea ce astăzi s-ar numi „statul de drept", al cetățeanului care trebuia să cunoască și să promoveze „legile celor 12 table", al omului descris de Cicero în „Despre îndatoriri", capabil să-și asume ordinea legală, dar să și o propage în rândul celorlalți, sau după cum scrie Cicero să posede atât „arta comandantului", cât și „arta bunului orator". Mai târziu, în zorii creștinismului, Quintilian, în *Institutio oratoria*, înalța *retorica* și *idealul oratorului* la rangul de valoare supremă, de ideal uman, considerând că arta retoricii presupune o pregătire enciclopedică, o sinteză a culturii și moralei.

1.2.2. Evul Mediu European

În Evul Mediu European, odată cu extinderea creștinismului, idealul uman și idealul educativ cultivat de școlile mănăstirești și episcopale era cel al *monahului*, al *călugărului* și, în general, *al omului religios*, capabil să acceadă, prin meditație și asceză, la adevărul revelat, la discernerea dintre bine și rău, prin „har divin". Paralel, se dezvoltă și idealul nobilului, al *cavalerului,* al „seniorului" sau „gentleman-ului" de onoare, stăpân pe cele „șapte virtuți cavalerești" (călăria, duelul, vânătoarea, înotul, șahul, cântul și recitarea de versuri în acompaniament de lăută). Cele două idealuri medievale nu au fost separate. A existat, mai ales în lumea romano-catolică, și o simbioză a *călugărului-cavaler*, a cavelerului-cruciat luptător pentru impunerea creștinismului și eliberarea „Țării Sfinte".

1.2.3. Renașterea

Renașterea, această extraordinară redescoperire și reîntoarcere la antichitatea greco-romană, repune în drepturi *omul ca ființă totală*, revalorizează natura și trupul uman, reînvie idealul clasic al grecilor și romanilor ipostaziat în *omul armonios dezvoltat fizic și spiritual*. Tipic pentru idealul cultural de personalitate al Renașterii este *homo universale*, omul universal, enciclopedic, cu vaste și variate cunoștințe, descris de F. Rabelais și excepțional întruchipat de Leonardo Da Vinci. Idealul Renașterii a fost, prin excelență, optimist, încrezător în forța omului și a educației, în forța inteligenței și a virtuților morale. A fost un ideal maximal și aproape intangibil, inaccesibil „omului mediu" și imposibil de realizat la scară socială. Din perspectiva timpului, misiunea istorică a idealului renascentist s-a dovedit însă a fi alta. Aceea că, după cum scrie L. Antonesei, *a deschis drumul modernității.* [1, pag.41].

1.2.4. Epoca modernă

Epoca modernă se caracterizează, în primul rând, prin adâncirea diversității pe multiple planuri: social, cultural, economic național, religios. De aceea, este dificil de formulat un ideal sintetic și unitar care să cristalizeze, într-o expresie simplă, modelul cultural de personalitate al modernității. Este prin excelență o epocă a idealului la plural, a *idealurilor*, sau a unui *ideal compozit* cu elemente sau accente de continuitate, dar și de discontinuitate, de unitate, dar și de diferență, general umane, dar și specifice, (particulare, zonale, locale). Este neîndoielnic că modernitatea, în ansamblul ei, a continuat să aspire la valorile clasice ale antichității, restituite istoriei reale de către Renaștere: *Adevărul, Binele, Frumosul*, valori pe care epoca modernă le va transmite, de altfel, contemporaneității. Pe lângă acestea, modernitatea a păstrat și o parte a valorilor Evului Mediu. *Sfințenia* călugărului, *demnitatea* și *onoarea* cavalerului au continuat să fie, cu unele întreruperi, trăsături ale *personalității dezirabile*,care au fost, de asemenea, transmise, ca valori clasice, contemporaneității.

Ce a adus nou epoca modernă în idealul uman? După cum am arătat, răspunsul nu poate fi simplu și unitar, ci diferențiat pe multiplele planuri în care modernitatea a marcat schimbări esențiale.

1. În modul cel mai evident, pe ***plan social*** general, modernitatea „a introdus *cetățeanul* în istorie", cu precizarea că, după cum scrie L. Antonesei, „nu este o revenire la conceptul antic de cetățean, pentru că, în cazul modernității, nu este vorba de nici o exclusivitate - toți oamenii sunt cetățeni."[1, pag.41]. Tipice pentru epoca modernă sunt: *libertatea*, *egalitatea* și *fraternitatea* (proclamate de Revoluția franceză) și *legalitatea* (proclamată în special de revoluțiile engleză și americană), valori ce vor fi de aici înainte integrate, sub diferite formule, în *sistemul valorilor clasice* (cel puțin pentru civilizația europeană).

2. Pe ***plan economic***, dezvoltarea economiei de schimb și a societății de tip capitalist, însoțite de extinderea unui fenomen relativ nou (sau, în tot cazul, netipic pentru societățile anterioare), este vorba de *concurența economică*, au adus pe prim plan modelul omului *întreprinzător*, *dinamic, cu simțul riscului*, *independent* și, într-un anumit sens, *individualist*, capabil „să pornească de la zero" și să se realizeze prin forțe proprii. În mod firesc, *homo oeconomicus* nu s-a format separat de *omul cetățean*, au existat întrepătrunderi care au marcat sensul valorilor sociale ale modernității, cu reverberații până în prezent. Libertatea, ca atribut fundamental al cetățeanului, s-a convertit în *libertatea întreprinzătorului*, deseori o liberate agresivă, limitată sau controlată prin *legalitate*, dar având puține tangențe cu *egalitatea* și *fraternitatea*, aceste ultime două valori fiind, de fapt, convertite în *altceva* decât ceea ce au fost la origine. Egalitatea a fost restrânsă la *egalitatea în fața legii* sau, cu o nuanță mai umanistă, la *egalitatea de șanse*, ambele depărtându-se de sensul originar al egalității la care aspirau revoluționarii francezi. În ceea ce privește *fraternitatea*, relațiile economice de tip capitalist nu o mai puteau susține ca ideal uman, cel puțin în fazele capitalismului timpuriu, continuând să fie împărtășită ca valoare cu sens de ideal doar în comunități sau organizații restrânse, cu caracter național sau/și social, în cadrul cărora fraternitatea („frățietatea") era expresia unității interne a grupurilor de oameni ce împărtășeau idealuri comune.

3. Pe ***plan național***, epoca modernă, în care s-a desfășurat procesul de formare a națiunilor, de diferențiere, de delimitare și de afirmare a identităților naționale, a consacrat *națiunea* ca valoare și *patriotismul* ca ideal uman. Desigur, sub diferite forme, patriotismul a preexistat epocii moderne. Oamenii și-au apărat tot timpul pământul, teritoriile („glia"), credința, averea, comunitatea socială („neamul"). Epoca modernă aduce însă *națiunea statală*, teritorializarea pe criterii dominant naționale și, prin urmare, granițele naționale, (re)unificările (unirile) naționale și, ca o consecință, apar naționalitățile „conlocuitoare", minoritățile și majoritățile naționale sau etnice, iar *apartenența națională* devine o valoare, un simbol și, desigur, un *ideal* ce trebuie susținut. Cetățeanul „social" este dublat și uneori substituit de *cetățeanul „național"*, iar cele două ipostaze au fost (și sunt) și convergente, consensuale, dar și divergente, conflictuale. Dincolo însă de varietatea situațiilor concrete, idealul patriotismului, al omului cu dragoste de țară, este, de asemenea, un ideal educativ pe care epoca modernă l-a generat și l-a transmis contemporaneității.

1.2.5. Epoca contemporană

Analizând retrospectiv, constatăm că, de-a lungul istoriei, idealul cultural de personalitate și, în legătură cu el, idealul educațional, au cunoscut două tendințe de evoluție:

1. O tendință de ***multiplicare și diversificare a idealurilor***, precum și de *extindere a "tablei de valori"* care descriu profilul personalității dezirabile, tendință pusă în evidență de faptul că fiecare nou ideal a cuprins nu numai valori specifice, dar a preluat și a integrat și o parte a idealurilor anterioare. Chiar dacă, în succesiunea epocilor istorice, fiecare epocă a propus un ideal care nega, sub diferite aspecte, idealul epocii anterioare, la scara istoriei a avut loc, mai curând, un proces de „negare a negației", de *reactualizare și revalorizare periodică a marilor idealuri ale umanității*.

Astfel, idealul antic al „minții sănătoase în corp sănătos" este negat în bună măsură de idealul medieval al monahului, al credinciosului ascet care ignoră sau chiar repudiază corpul și „cele

lumeşti". La rândul lui, idealul medieval a fost negat de modelul uman al Renaşterii care a reactualizat, după cum a văzut, valorile clasice ale antichităţii greco-romane) şi, mai ales, de idealul *omului laic* al iluminismului, care lupta împotriva „obscurantismului clerical" şi care a consacrat, de fapt, *ateismul* ca atitudine pozitivă sau, cel puţin, permisă.

Cu toate acestea, valorile creştine nu au fost niciodată total ignorate sau excluse. Idealul sfinţeniei, al iubirii aproapelui, al accederii la adevărul revelat prin credinţă şi rugăciune au făcut parte, cu diferite proporţii şi accente, din mai toate modelele de personalitate ale ultimilor două milenii, cunoscând o puternică revenire în actualitate.

2. A doua tendinţă sesizabilă a fost aceea de *extindere la o scară socială tot mai largă*, mai cuprinzătoare a idealurilor care, iniţial, au fost formulate şi se adresau unor categorii sau comunităţi sociale restrânse. Astfel, dacă în antichitate idealul omului armonios dezvoltat sau al cetăţeanului aparţineau doar păturilor sociale superioare (la greci şi romani educaţia desemna „educaţia înaltă", care nu-i viza pe sclavi), în epoca modernă aceste idealuri *se democratizează*, dreptul de a aspira la ele este recunoscut unor comunităţi mult mai largi, coextensive în cele din urmă cu întreaga societate.

Epoca contemporană continuă şi adânceşte procesul de ***diversificare şi extindere socială*** a idealurilor educative. Realitatea actuală este atât de diversă încât este aproape imposibil să se mai formuleze un ideal uman şi educativ unic, alcătuit din câteva „valori supreme" care să fie asimilate şi „interpretate" în acelaşi sens de către societăţi, grupuri sau persoane diferite.

Pe lângă diversitate, contemporaneitatea a adus şi o puternică *dinamică* a idealurilor. Secolul XX a cunoscut câteva ***schimbări fundamentale de ideal***, care au însoţit schimbările (şi convulsiile) sociale ale acestui secol. *Societăţile totalitare* au propus (şi au impus) idealul unui *om nou*, a cărui realizare urma să omogenizeze societatea, să desfiinţeze sau să-şi supună diferenţele şi să elimine „contradicţiile". Omul nou nu a fost o ficţiune, aşa cum se crede, ci o realitate care s-a constituit încet dar sigur şi care nu va dispare total decât odată cu generaţiile care, cu sau fără voia lor, l-au întruchipat. Desigur, această dinamică a idealurilor a redus orizontul de timp al fiecărui ideal, ceea ce nu a permis atingerea totală a nici unuia dintre idealurile acestui secol.

Dar schimbarea fundamentală de ideal nu este un proces liniar şi rapid, ci unul contradictoriu şi lent, iar perioadele de tranziţie se confruntă cu una dintre cele mai grave probleme ale unei societăţi şi ale unui sistem de educaţie şi anume *amestecul de valori*, însoţit de convertirea şi interpretarea valorilor clasice. Căci nici idealul omului nou nu s-a dezis de valorile general umane, ci *le-a interpretat*, le-a imprimat un „sens nou", aşa încât au apărut două sau mai multe feluri de adevăr, de libertate, de dreptate, de bine şi de rău etc. Desigur, nu se poate afirma că prezentul societăţilor şi sistemelor de educaţie este lipsit de ideal sau că amestecul valorilor ar face imposibilă prefigurarea unui profil uman dezirabil. Dimpotrivă, asistăm, mai mult ca oricând, la un efort de re-descoperire a sensurilor primare, autentice ale valorilor fundamentale „neinterpretate": *adevărul, binele, frumosul, sfinţenia.* Societăţile postcomuniste (şi nu numai) redescoperă *libertatea, dreptatea, egalitatea, autonomia şi demnitatea persoanei.*

Treptat, valorile umane mai vechi sau mai noi, clasice sau moderne, *se universalizează* şi sunt asumate ca ***valori general umane***, recunoscute tuturor prin *Declaraţia universală a drepturilor omului* adoptată de ONU la 10 decembrie 1948. Extinderea socială a idealurilor educative nu s-a produs însă doar prin recunoaşterea dreptului fiecărui om, fiecărei comunităţi sociale de a accede la valorile umane fundamentale (libertatea, demnitatea, egalitatea în drepturi etc.), dar şi printr-un proces oarecum de sens invers, proces care a constat în recunoaşterea, afirmarea sau chiar impunerea „de facto" a dreptului fiecărui individ, al fiecărei comunităţi (sociale, naţionale, etnice, religioase) de a-şi formula şi de a-şi susţine *propriile idealuri.*

Este semnificativ în acest sens că, pentru învăţământul românesc, Legea învăţământului (84/1995) formulează un ideal educaţional ce marchează tocmai o astfel de redescoperire a

valorilor clasice, naționale și universale. Legea menționează că *„învățământul urmărește realizarea idealului educației întemeiat pe tradițiile umaniste, pe valorile democrației și pe aspirațiile societății românești și contribuie la păstrarea identității naționale"*. În același sens, Legea precizează că *„idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formularea personalității autonome și creative"*. Sunt de remarcat în acest ideal asumat de școala românească trei dimensiuni definitorii:

a) *valorile democrației și tradițiile umaniste*;

b) *aspirațiile societății românești și identitatea națională*;

c) *individualitatea umană, liberă, autonomă și creativă.*

Dintre cele trei dimensiuni, ultima pare să marcheze cea mai importantă *schimbare de paradigmă* pe care legea învățământului o aduce în planul idealului educațional. Într-adevăr, recunoașterea și mai ales cultivarea *individualității* libere, integrale și armonioase, a individualității ca personalitate autonomă și creativă, este o schimbare de esență care generează sau ar trebui să genereze o nouă concepție asupra întregii organizări a sistemului de învățământ, sintetizată în sintagma *școala în slujba individului.* Desigur, nu este vorba de individul izolat, asocial sau atemporal, ci de individul în dubla sa ipostază: de *cetățean*, înzestrat cu drepturi și obligații și integrat unei comunități, unei culturi; de *personalitate* unică și irepetabilă, cu capacități și aspirații proprii, înzestrată cu dreptul la autorealizare și la afirmarea propriei identități. De altfel, problema relației dintre *idealul cultural de personalitate al unei societăți* și extraordinara diversitate a *idealurilor culturale personale* este o problemă cu care se confruntă nu numai învățământul românesc, ci majoritatea sistemelor de educație democratice. După cum remarcă L. Antonesei, „Nici măcar în cele mai evoluate sisteme educative nu a fost încă satisfăcător rezolvată această problemă a relațiilor dintre *idealul educativ* și colosalul evantai de *idealuri culturale personale*"[1, pag.43]. „Nici o comunitate – scrie în același sens L. Antonesei – nu poate supraviețui fără un sistem educativ bine articulat în funcție de un *ideal educativ* care să satisfacă exigențele comune fără a le pune între paranteze pe cele individuale. A rezolva problema relațiilor dintre *idealul educativ* și *idealurile culturale personale* înseamnă a începe să rezolvi cu adevărat mulțimea problemelor socio-culturale pe care societatea le are la un moment dat." [1. pag.44].

1.3. Scopurile educației

Scopurile educației reprezintă a doua categorie fundamentală a finalităților educației, iar, în ordinea generalității, ele se află în descendența directă a idealului educațional. La nivelul lor cel mai general, scopurile se apropie în bună măsură de idealurile educaționale, fără a se confunda totuși cu acestea. Deosebirile dintre conceptul de ideal educațional și conceptul de scop al educației nu sunt date doar de diferența de generalitate, ci și de notele distinctive ce reflectă *poziția* pe care scopurile o dețin în raport cu *activitatea educativă* și, în general, cu *sistemul educativ* pe care îl direcționează. În ce constau aceste note distinctive?

1. În primul rând, idealul este nu numai o finalitate de maximă generalitate, dar, spre deosebire de scopuri, idealul are caracterul unei *aspirații*, al unei *tendințe* sau *intenții* cu sens axiologic, fără referințe la condițiile și activitățile prin care va fi realizat. Scopurile, în schimb, exprimă nu doar un model de personalitate dezirabilă, dar cuprind, explicit sau implicit, și *condițiile*, *activitățile* și *mijloacele* prin care pot și trebuie să fie realizate sau, după cum scrie S. Cristea, „dimensiunea lor proiectivă, abstractă, generală - proprie idealului pedagogic - este prelungită și completată printr-o latură acțională, practică". [48, pag.334] Sub acest aspect, scopurile reprezintă o transpunere a idealului educativ în termenii unor *direcții de acțiune* prin care modelul ideal este pus în relație cu activitatea educativă reală și devine un ghid pentru organizarea proceselor și structurilor educative.

2. În al doilea rând, idealul exprimă un *model global de personalitate*, alcătuit din câteva dimensiuni şi valori fundamentale care descriu individualitatea constituită, împlinită aproape de perfecţiune şi aflată la apogeul formării sale, fără a detalia fazele, treptele şi modelele tranzitorii ce intervin în procesul apropierii de modelul ideal. Spre deosebire de ideal, *scopurile educaţiei reprezintă* ***o abordare analitică a modelului de personalitate***, realizată atât din *perspectivă temporală* - prin descrierea modelelor secvenţiale *de vârstă* ce trebuie parcurse în procesul formării individualităţii constituite (adulte) - cât şi din *perspectivă structurală* - prin descrierea *componentelor* (cognitivă, afectivă, motivaţională, atitudinală) şi *interacţiunilor* ce alcătuiesc, în plan real, fundamentul psihologic şi pedagogic al formării personalităţii „ideale".

Este evident, de exemplu, că un ideal cum este cel al "individualităţii autonome şi creative" nu se poate realiza dintr-o dată şi direct la vârsta adultă, ci presupune adaptarea lui la particularităţile fiecărei vârste şi fiecărei etape a procesului de formare. Există moduri specifice de manifestare a autonomiei şi creativităţii în copilărie, în adolescenţă şi la maturitate, iar atingerea sau apropierea de idealul „adult" presupune respectarea şi cultivarea posibilităţilor fiecărei vârste. Există deci un ideal al copilăriei şi un ideal al adolescenţei care nu reproduc idealul adultului, şi care nu sunt modele „mai mici" sau incomplete ale modelului adult, dar care pot deveni *trepte* spre idealul individualităţii împlinite în măsura în care sunt respectate şi cultivate. Sub acest aspect, *scopurile educaţiei traduc idealul educativ pe vârste şi pe etape ale procesului educativ.*

Scopurile traduc însă idealul educativ nu numai sub aspectul secvenţelor temporale, ci şi sub aspectul *componentelor structurale* ce alcătuiesc modelul de personalitate ideal. Referindu-ne la acelaşi exemplu, vom constata că autonomia şi creativitatea, ca dimensiuni ale idealului educativ, nu sunt simple însuşiri, ci *caracteristici sintetice de personalitate* a căror formare, în plan educativ şi a căror manifestare, în planul activităţii omului, implică procese şi structuri psihice complexe. Autonomia şi creativitatea implică atât *componenta cognitivă* (a şti să fii autonom şi creativ), cât şi *componenta afectiv-motivaţională şi voliţională* (dorinţa, trebuinţa şi forţa de a fi autonom şi creativ), precum şi, prin excelenţă, *componenta atitudinală* (a asimila autonomia şi creativitatea ca pe valori personale şi a le transpune în comportamente coerente şi stabile). Iată cum în spatele câtorva valori fundamentale care prefigurează idealul cultural de personalitate se află, de fapt, multiple procese şi structuri psihice a căror formare şi dezvoltare trebuie proiectate prin scopuri specifice, care să fie, la rândul lor, jaloane pentru acţiuni educative specifice.

Sub acest aspect, *scopurile educaţiei sunt o transpunere a idealului educativ global sub forma unor* ***modele proiective complementare***, responsabile pentru principalele structuri de personalitate şi care, prin însumare şi continuitate în timp să mijlocească realizarea idealului educativ (ca sens, ca tendinţă) prin fiecare din activităţile educative concrete şi orientate specific spre unul sau altul dintre domeniile „profilului de formare".

3. Întrucât scopurile au rolul de a direcţiona activitatea educativă, de a constitui un ghid pentru profesori, pentru instituţia şcolară şi pentru sistemul de învăţământ în realizarea misiunii lor, ele sunt definite nu numai pe domenii şi structuri ale proiectului de personalitate, dar şi pe *componente şi laturi ale educaţiei.* Este evident că în realizarea practică a procesului educativ desfăşurat în şcoală nu se poate opera cu un singur scop, general şi abstract. Este necesară definirea unor *scopuri specifice,* corespunzătoare fiecărei componente ce alcătuieşte procesul real de instrucţie şi educaţie, astfel încât scopurile să aibă relevanţă practică pentru alegerea conţinuturilor, a metodelor şi formelor de organizare ale activităţii educative. În acest sens, modelul general cuprins în idealul educativ este transpus în scopuri ale educaţiei intelectuale, morale, estetice, fizice, profesionale etc. Totodată, pe măsură ce evoluţia socială înregistrează noi progrese şi noi probleme, apar şi noi scopuri ale educaţiei care generează, la rândul lor, noi domenii ale educaţiei, cum este cazul educaţiei ecologice, demografice etc.

1.4. Obiectivele educaționale

Obiectivele educaționale reprezintă a treia categorie fundamentală a finalităților educației, iar în ordinea generalității, ele se află în descendența scopurilor educației, în sensul că obiectivele marchează o relație și mai directă cu realitatea concretă a educației, ele constituind, de fapt, ***expresia practic operațională a finalităților educației***. În prezent, conceptul de obiective educaționale este unul dintre cele mai larg folosite concepte pedagogice referitoare la finalitățile educației, existând chiar tendința ca la nivelul activității concrete a profesorilor, a managerilor școlari, a proiectanților de planuri și programe de învățământ, obiectivele să fie singura categorie, sau categoria centrală, cu care se operează atunci când se definesc finalitățile unui proces de învățământ, ale unui program de formare și, în general, ale unui curriculum. Această tendință a obiectivelor de a se impune ca o categorie centrală și de largă utilizare se explică, desigur, prin relația directă dintre modul lor de formulare și cerințele acțiunii educative concrete sau, cu alte cuvinte, prin ***dimensiunea pragmatică* a obiectivelor**. Dar nu numai prin aceasta.

Conceptul de obiective s-a impus și datorită faptului că a fost și este asociat pedagogiei moderne, el s-a impus ca un *concept central al tehnologiei educaționale*, al strategiilor moderne de predare și învățare, fiind mult mai adecvat *cerințelor de eficiență* a proceselor și sistemelor de educație. Conceptul de obiective educaționale a apărut și s-a consacrat ca o reacție la modul în care erau formulate scopurile educației în pedagogia tradițională, în sensul că:

a) în manieră tradițională, scopurile educației erau formulate în termeni generali, abstracți, vizau finalități pe termen nedefinit, exprimau mai curând intenții decât coordonate clare ale acțiunii, așa încât ele nu ofereau un ghid utilizabil în procesele educaționale concrete și nici nu puteau servi drept criterii de evaluare și pârghii de feed-back pentru procesul educațional;
b) în manieră tradițională, scopurile, chiar și cele foarte concrete, exprimau mai curând ceea ce trebuie să facă profesorul decât ceea ce trebuie să realizeze elevul, apăreau mai mult ca scopuri ale predării decât ca scopuri ale învățării sau, în termeni mai generali, corespundeau unei pedagogii centrate pe profesor.

Aceste reacții la maniera tradițională de formulare a scopurilor explică nu numai amploarea pe care a dobândit-o folosirea conceptului de obiective educaționale, în contextul mai general al modernizării pedagogiei, ci și principalele note distinctive ce imprimă semnificația actuală a acestui concept. Pe scurt, aceste note distinctive sunt:

1. Obiectivele educaționale sunt finalități ale educației formulate în ***termeni operaționali***, care au corespondențe empirice nemijlocite, în condiții și la termene de realizare specificate, constituind puncte de reper pentru proiectarea, desfășurarea și evaluarea procesului educativ, a activității profesorilor, a instituțiilor școlare, a conținutului și organizării activității educative.

2. Obiectivele educaționale sunt *finalități* ***centrate pe elevi***, ele sunt formulate în termeni de *comportamente și performanțe* observabile, evaluabile și eventual măsurabile, pe care elevii le vor manifesta ca rezultat al *cunoștințelor*, *deprinderilor*, *capacităților* și *atitudinilor* învățate în cadrul și ca efect al procesului instructiv-educativ.

3. Spre deosebire de scopuri, care vizează desfășurarea acțiunii educative, *obiectivele sunt* ***centrate pe rezultate***. Prin modul lor de formulare, obiectivele educaționale au caracterul unor *parametri* care descriu "produsul" acțiunii educative, atât pe ansamblu cât și pentru fiecare secvență importantă a acesteia. Obiectivele depășesc stadiul de intenție și reprezintă, în fapt, *rezultate anticipate*, riguros definite, pentru realizarea cărora se subordonează toate celelalte componente ale procesului instructiv-educativ (conținuturi, metode, mijloace etc.)

4. În sfârşit, în timp ce scopurile sunt expresia unor *necesităţi,* a unor opţiuni cu caracter general şi cu o zonă de referinţă foarte largă, de cele mai multe ori la scară socială, obiectivele iau în considerare, prin însăşi relaţia lor cu realitatea concretă, şi *posibilităţile* existente pentru realizarea lor. *Obiectivele reprezintă o* ***sinteză între necesar şi posibil,*** între ceea ce trebuie şi ceea ce poate să se realizeze la un moment dat şi în condiţiile date.

2. TAXONOMIA OBIECTIVELOR EDUCAŢIONALE

După cum rezultă din analizele efectuate până acum, diferitele niveluri şi categorii de finalităţi ale educaţiei nu sunt entităţi separate, ci alcătuiesc o *totalitate structurată,* un *ansamblu sistematizat* în care fiecare finalitate deţine o anumită poziţie ierarhică şi reflectă un anumit domeniu al proiectului de personalitate pe care educaţia îşi propune să-l realizeze. *Totalitatea sistematizată, pe niveluri, domenii şi categorii a obiectivelor formează taxonomia obiectivelor educaţionale.* Există, desigur, variate moduri şi criterii de a construi o taxonomie. În practică, s-au consacrat însă două tipuri principale de taxonomii:

a) ***taxonomii organizate pe verticală***, care sistematizează obiectivele în funcţie de nivelul lor de generalitate;

b) ***taxonomii organizate pe domenii***, care sistematizează obiectivele pe domeniile principale ce definesc un „profil de formare": cognitiv, afectiv/atitudinal şi psihomotor.

2.1. Taxonomii organizate pe niveluri de generalitate

Ca demers al concretizării progresive a scopurilor generale ale educaţiei, până la nivelul comportamentului manifest al elevului, elaborarea taxonomiei obiectivelor educaţionale conduce, în cele din urmă, la un *sistem ierarhizat de scopuri şi obiective*, sistem pentru care esenţială este coerenţa internă, articularea corectă a diferitelor nivele sau trepte de trecere de la general la particular. De aceea, problema nivelurilor de definire şi a demersurilor de trecere de la un nivel la altul este centrală pentru relevanţa obiectivelor concrete, operaţionale. În literatura de specialitate se iau în considerare, de regulă, trei niveluri de definire a obiectivelor educaţionale:

1. **Nivelul general al obiectivelor**, adică ceea ce este cunoscut în mod obişnuit ca scopuri generale, ţeluri sau idealuri ale educaţiei şi care constituie expresia cea mai generală a cerinţelor sociale de la un moment dat şi a aspiraţiilor sociale de perspectivă;
2. **Nivelul intermediar al obiectivelor**, care realizează o primă transpunere a scopurilor generale în termeni specifici, vizând, de regulă, diferitele trepte şi profiluri de învăţământ, laturi ale procesului educaţional şi disciplinele şcolare;
3. **Nivelul concret al obiectivelor**, în cadrul căruia obiectivele sunt transpuse în termeni de performanţe ale elevilor, observabile de regulă prin comportamente observabile (sau a căror prezenţă poate fi înregistrată într-un mod oarecare) şi care pot fi deci măsurate şi evaluate.

Într-un mod sau altul, această ierarhizare este acceptată de majoritatea cercetătorilor. Astfel, Ioan T. Radu distinge următoarele niveluri de definire a obiectivelor:

1. ***Finalităţile, scopurile generale sau obiectivele globale***, „incluzând scopurile cele mai generale ale educaţiei, sunt fixate prin decizii politice care, la rândul lor, sunt determinate de condiţiile economice şi sociale şi de concepţiile ideologice" [65, pag.47];

2. ***Obiectivele intermediare, specifice***, care reprezintă o detaliere a scopurilor generale pentru diferite trepte de învăţământ şi profiluri de şcoli şi cuprind:

a) obiective care exprimă direcţiile principale de evoluţie a învăţământului într-o anumită etapă;

b) obiective specifice fiecărei trepte de învăţământ;

c) obiective ale procesului de instrucție și educație ordonate pe discipline școlare și pe teme. „Aceste obiective, fiind definite pe domenii, pe discipline ș.a.m.d., realizează o legătură între finalitățile educației și sarcinile concrete ale activității pedagogice atât de numeroase și variate."[65, pag.51];

3. ***Obiectivele operaționale,*** concrete, sunt „obiective corelate cu categorii de comportamente, centrate pe trei domenii: cognitiv, afectiv, psihomotor"[204, pag.51] și prin care se realizează descrierea comportamentelor concrete pe care elevii le dobândesc în fiecare secvență a procesului instructiv - educativ.

O clasificare apropiată de aceasta realizează și Gilbert și Viviane De Landsheere, prin elaborarea unui model al obiectivelor definite pe trei faze:

- **Faza I** - inventarul obiectivelor de *cea mai largă generalitate*;
- **Faza a II-a** - inventarul și diferențierea obiectivelor la *nivel de abstractizare intermediar;*
- **Faza a III-a** - inventarul și diferențierea *obiectivelor specifice*.
  Întrucât modelul propus de Viviane și Gilbert De Landsheere are calitatea de a surprinde nu numai *nivelurile* de definire a obiectivelor, dar și *operațiile* prin care se trece de la un nivel la altul, îl prezentăm în figura nr. 2.1. [preluat din 26, pag. 27].

John P. De Cecco realizează o clasificare ceva mai deosebită, distingând:

- *obiectivele școlare*, care se referă la „multiplele scopuri pe care națiunile și comunitățile le urmăresc prin sistemul lor educațional";
- *obiectivele profesorului*, sunt mai restrânse decât ale școlii și au rolul de „a-l ghida pe profesor în selectarea, ponderea și eliminarea temelor, materialelor și activităților";
- *obiectivele elevului*, care se referă la „opțiunile și planurile exprimate și urmărite de elevi"[23, pag.62-65].

Obiectivele profesorului și ale elevilor sunt denumite de John P. De Cecco ***obiectivele instrucționale,*** acest nivel fiind cel supus definirii prin performanțele finale. Am prezentat clasificarea propusă de John P. De Cecco tocmai pentru că ea surprinde modul în care se polarizează obiectivele pedagogice pe axa social-individual. Dacă obiectivele generale, numite *școlare*, se situează într-o oarecare măsură în afara și în exteriorul activității profesorilor și elevilor, *obiectivele instrucționale* se plasează în sfera interacțiunii dintre profesori și elevi. Pe de altă parte, enunțarea existenței unor obiective *ale profesorilor* (care au rolul de a-l ghida pe profesor în selectarea temelor și activităților de „predare") și a unor obiective *ale elevilor* (care se referă la opțiunile exprimate de elevi), are meritul de a aduce în discuție raporturile dintre profesori și elevi în formularea obiectivelor educaționale.

Dar simpla enunțare a nivelurilor de analiză a obiectivelor operaționale nu epuizează problema taxonomiilor organizate pe verticală. Problema este nu numai de a stabili nivelurile de trecere de la general la particular, dar mai ales aceea de a studia, pe de o parte, conținutul fiecărui nivel iar, pe de altă parte, de a asigura trecerea corectă, fără denaturări, de la un nivel la altul. După cum remarcă G. De Landsheere, dar și alți cercetători, problema trecerii de la scopuri generale la obiective specifice este mult mai complexă decât ar părea la prima vedere. Concretizarea nu este niciodată o transpunere liniară a generalului în particular, ci și o „redescoperire" a particularului în forme de manifestare ce nu corespund întru-totul imaginii globale de la care am pornit.

Pe scurt, este necesară lămurirea unei duble probleme: una privind *definirea nivelurilor de trecere de la scopuri generale la obiective specifice,* cealaltă privind *modalitățile prin care se asigură coerența obiectivelor definite la diferite niveluri.* Cu alte cuvinte, este necesar să cunoaștem cu suficientă claritate scopurile sau nivelurile generale sau intermediare pe care le concretizăm și să avem certitudinea că procedurile de concretizare asigură transpunerea corectă a scopurilor generale în obiective specifice.

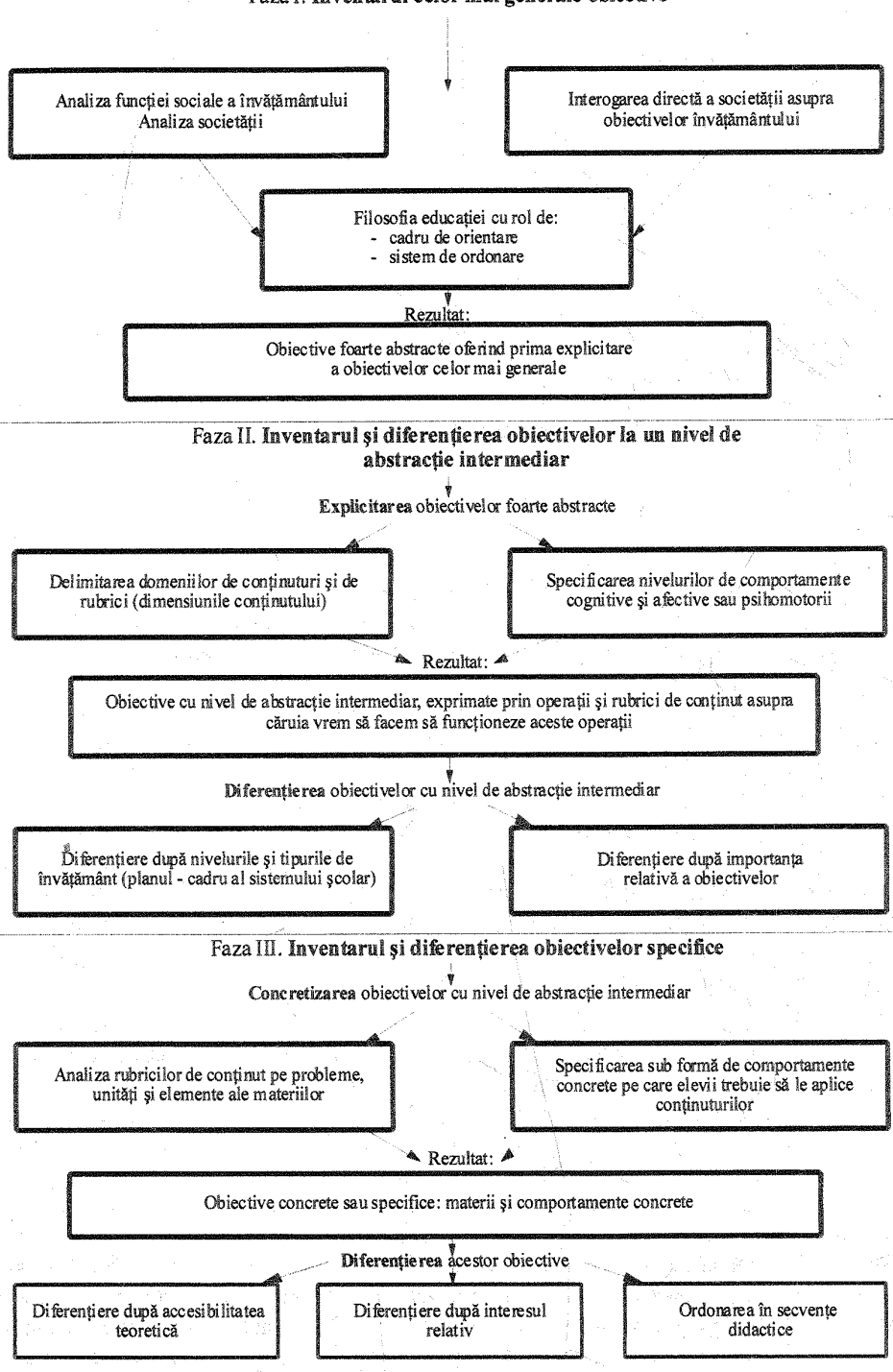

Faza I. Inventarul celor mai generale obiective
Analiza funcției sociale a învățământului
Analiza societății
Interogarea directă a societății asupra obiectivelor învățământului
Filosofia educației cu rol de:
- cadru de orientare
- sistem de ordonare
Rezultat:
Obiective foarte abstracte oferind prima explicitare a obiectivelor cele mai generale
Faza II. Inventarul și diferențierea obiectivelor la un nivel de abstracție intermediar
Explicitarea obiectivelor foarte abstracte
Delimitarea domeniilor de conținuturi și de rubrici (dimensiunile conținutului)
Specificarea nivelurilor de comportamente cognitive și afective sau psihomotorii
Rezultat:
Obiective cu nivel de abstracție intermediar, exprimate prin operații și rubrici de conținut asupra căruia vrem să facem să funcționeze aceste operații
Diferențierea obiectivelor cu nivel de abstracție intermediar
Diferențiere după nivelurile și tipurile de învățământ (planul - cadru al sistemului școlar)
Diferențiere după importanța relativă a obiectivelor
Faza III. Inventarul și diferențierea obiectivelor specifice
Concretizarea obiectivelor cu nivel de abstracție intermediar
Analiza rubricilor de conținut pe probleme, unități și elemente ale materiilor
Specificarea sub formă de comportamente concrete pe care elevii trebuie să le aplice conținuturilor
Rezultat:
Obiective concrete sau specifice: materii și comportamente concrete
Diferențierea acestor obiective
Diferențiere după accesibilitatea teoretică
Diferențiere după interesul relativ
Ordonarea în secvențe didactice

Figura nr. 2.1

2.2. Taxonomii organizate pe domenii

Taxonomiile organizate pe domenii realizează o specificare a obiectivelor de nivel concret, operațional pentru principalele componente de personalitate care sunt vizate prin procesul instructiv-educativ: *cognitiv, afectiv/atitudinal și psihomotor*. Necesitatea de a specifica obiectivele pe aceste domenii este dată de însăși funcția obiectivelor educaționale, aceea de a oferi un *model practic-operațional* pentru proiectarea, realizarea și evaluarea procesului educativ în condițiile concrete în care se desfășoară.

2.2.1. Domeniul cognitiv

Taxonomiile din domeniul cognitiv cuprind obiectivele vizate, în principal, de *educația intelectuală*, dar și de celelalte componente ale educației, în măsura în care presupun procese și capacități psihice de ordin cognitiv. În general, aceste taxonomii cuprind obiective ce se referă, explicit sau implicit, la trei elemente ale învățării și dezvoltării cognitive: *cunoștințele* (informații), *deprinderile* și *capacitățile* cognitive, uneori și *motivația* cognitivă.

Ca mod de formulare și de operaționalizare, obiectivele din sfera cognitivă sunt specificate prin *operații, acțiuni, comportamente, performanțe* sau *produse* ale activității cognitive, care sunt considerate semnificative pentru procesul învățării și pentru achizițiile pe care elevii trebuie să le dobândească în procesul de învățământ. Întrucât, prin natura lor, performanțele cognitive sunt relativ evidente și mai accesibile unor descrieri prin comportamente observabile, taxonomiile din domeniul cognitiv au fost și sunt cele mai dezvoltate și cele mai utilizate, existând numeroase variante de taxonomii cognitive.

Dintre acestea, taxonomia propusă de B. S. Bloom și dezvoltată ulterior de numeroși autori, este printre cele mai cunoscute. Bloom aplică patru principii în construirea taxonomiei sale [20]:

a) *principiul didactic*, ceea ce înseamnă că taxonomia trebuie să se sprijine pe obiectivele urmărite în mod curent în procesul de învățământ;
b) *principiul psihologic*, ceea ce înseamnă că taxonomia trebuie să se sprijine pe cunoștințele de psihologie a învățării;
c) *principiul logic*, ceea ce înseamnă că obiectivele taxonomiei trebuie să se articuleze în mod logic;
d) *principiul obiectiv*, ceea ce înseamnă că ierarhia obiectivelor nu are semnificație valorică, ea nu reflectă o deosebire de importanță între comportamentele descrise.

La acestea, Bloom adaugă și *principiul complexității crescânde*, cea ce înseamnă că fiecare comportament marchează o creștere de complexitate și dificultate față de cel anterior, pregătind totodată apariția comportamentului de nivel superior.

Taxonomia obiectivelor cognitive a lui B.S. Bloom

1.00 Cunoașterea

1.00 Achiziția cunoștințelor.
Cunoașterea, așa cum este definită aici, presupune evocarea faptelor particulare și generale, a metodelor sau proceselor, sau evocarea unui model, a unei structuri sau a unei categorii.
1.10 Cunoașterea datelor particulare.
1.11 Cunoașterea terminologiei.
Exemplu: să cunoști semnificația unei serii de sinonime.
1.12 Cunoașterea faptelor particulare.
Cunoașterea datelor istorice, a evenimentelor, a persoanelor, locurilor etc.
1.20 Cunoașterea mijloacelor care permit utilizarea datelor particulare.
1.21 Cunoașterea convențiilor.

S-au adoptat în fiecare domeniu uzanţele, limbajul, formele şi metodele cel mai bine adaptate la necesităţile comune şi (sau) care convin cel mai bine fenomenele studiate. Aceste forme sau convenţii se sprijină cel mai des pe baze arbitrare fortuite sau pe autoritatea experţilor, însă ele înlesnesc comunicările şi asigură un minimum de coerenţă.

1.22 Cunoaşterea tendinţelor şi secvenţelor.

Cunoaşterea evoluţiei fenomenelor ce se desfăşoară în timp.

1.23 Cunoaşterea clasificărilor.

1.24 Cunoaşterea criteriilor.

Cunoaşterea criteriilor după care sunt evaluate sau verificate faptele, principiile, opiniile ca şi comportamentul.

1.25 Cunoaşterea metodelor.

1.30 Cunoaşterea reprezentărilor abstracte.

1.31 Cunoaşterea principiilor şi legilor.

1.32 Cunoaşterea teoriilor.

2.00 Comprehensiunea

Aici este vorba de nivelul cel mai elementar al înţelegerii. Această înţelegere sau percepere intelectuală permite celui ce studiază să cunoască ceea ce este comunicat fără a stabili cu necesitate o legătură între acest material şi un altul sau a-şi da seama de toată însemnătatea sa.

2.10 Transpunerea

Exemple:

Deprinderea de a exprima în limbaj curent figurile de stil: metafora, simbolul, ironia sau hiperbola.

Capacitatea de a transforma un material matematic verbal în enunţuri simbolice şi invers.

2.20 Interpretarea

Explicarea sau rezumarea unei comunicări. Câtă vreme transpunerea este acelaşi lucru cu exprimarea obiectivă a sensului literal al unei comunicări, interpretarea echivalează cu prezentarea materialului, ,fie într-o alcătuire sau ordine diferită, fie dintr-un punct de vedere nou.

2.30 Extrapolarea

Extinderea curentelor sau tendinţelor dincolo de limitele datelor prezentate pentru a determina cuprinderea, consecinţele, corolarele, influenţele etc. corespunzătoare condiţiilor descrise în comunicarea originală.

3.00 Aplicarea

Utilizarea reprezentărilor abstracte în cazuri particulare şi concrete. Aceste reprezentări pot lua fie forma unei idei generale, a unor reguli de a acţiona conform unui procedeu sau forma unor metode larg răspândite, fie pe aceea a unor principii, idei, teorii pe care trebuie să ni le amintim şi să le aplicăm.

4.00 Analiza

Separarea elementelor sau părţilor constitutive ale unei comunicări în aşa fel încât să se lămurească ierarhia relativă a ideilor şi (sau) raporturilor dintre ideile exprimate.

4.10 Căutarea elementelor.

Exemplu: priceperea de a distinge faptele de ipoteze.

4.20 Căutarea relaţiilor.

4.30 Căutarea principiilor de organizare.

5.00 Sinteza

Îmbinarea elementelor sau părţilor în scopul de a forma un tot. Această operaţie constă în a aşeza şi combina fragmentele, elementele etc. în aşa fel încât ele să formeze un plan sau o structură care înainte nu se distingea clar.

5.10 Producerea unei opere personale.

Exemplu: uşurinţa de a povesti o experienţă personală în mod interesant.

5.20 Elaborarea unui plan de acţiune.

Exemplu: abilitatea de a propune metode de verificare a ipotezelor.

5.30 Derivarea dintr-un ansamblu de relaţii abstracte.

Exemplu: capacitatea de a face descoperiri şi generalizări în arheologie sau lingvistică.

6.00 Evaluarea
Formularea judecăților asupra valorii materialelor și metodelor folosite cu un scop precis. Judecăți calitative sau cantitative care stabilesc până la ce nivel materialul și metodele corespund criteriilor. Utilizarea unei norme de apreciere. Criteriile pot fi sau propuse de cel ce studiază, sau stabilite de el.

6.10 Criterii interne
Evaluarea exactității unei comunicări pe temeiuri ca rigoarea , coerența și alte criterii interne.
Exemplu: priceperea de a depista sofismele cu ocazia discuțiilor.

6.20 Criterii externe
Evaluarea materialului pe temeiul unor criterii date sau de care subiectul își amintește.
Exemplu: priceperea de a compara o lucrare cu altă lucrare a cărei calitate este recunoscută.

O altă taxonomie relativ consacrată este construită pe modelul cognitiv al lui Guilford. După cum se cunoaște, acest model este alcătuit din trei elemente corelate și anume: *operațiile, produsele* și *conținuturile*, motiv pentru care a și fost denumit *modelul tridimensional al intelectului*. Cu toate că modelul a fost conceput de Guilford pentru studiul raționamentului, al rezolvării de probleme și al creativității, el a dobândit o folosire mai extinsă în analiza proceselor cognitive, inclusiv ca o taxonomie a obiectivelor educaționale. Prezentăm adaptarea realizată de G. De Landsheere a modelului Guilford ca taxonomie a obiectivelor educaționale [70, pag.89-91].

Taxonomia construită pe modelul tridimensional al lui Guilford

Operațiile. Acestea sunt activități sau procese intelectuale principale; este ceea ce face organismul pornind de la materia primă informațională, pornind de la ceea ce el discriminează.

1. *Capacitatea de cunoaștere*. Conștiință, percepere, descoperire sau redescoperire, recunoaștere, înțelegere a informațiilor sub diverse forme.
2. *Memoria.* Reținerea informațiilor
3. *Producția convergentă*. Generare de informații unice, convențional acceptate, pornind de la un dat. Uzanța, cutuma, regula sunt respectate.
4. *Producția divergentă*. Generare de informații variate pornind de la același dat. Originalitate, creativitate.
5. *Evaluarea.* Luarea unor decizii sau formularea unor judecăți privitoare la exactitate, adecvare, dezirabilitate etc. conform unor criterii, idealuri, obiective adoptate.

Conținuturile

1. *Figurative.* Informația în forma sa concretă, percepută sau amintită prin imagini. Un minimum de organizare, de structurare este necesar. *Inteligență practică.*
2. *Simbolice.* Informații sub formă de semne lipsite de semnificație prin și în ele însele: litere, numere, note muzicale. *Inteligență teoretică.*
3. *Semantice*. Informații sub formă de semnificații legate de cuvinte. *Inteligență verbală.*
4. *Comportamentale*. Informații esențial neverbale ce intervin în interacțiunile umane, în care perceperea atitudinilor, nevoilor, dorințelor, intențiilor, gândurilor altora și ale subiectului însuși joacă un rol. *Inteligență socială.*

Produsele. Acestea sunt rezultatele prelucrării informațiilor de către organism.

1. *Unitățile.* Porțiuni de informație relativ izolate sau circumscrise.
2. *Clasele.* Unități grupate pe temeiul proprietăților comune.
3. *Relațiile*. Conexiuni recunoscute între unități.
4. *Sistemele*. Grupări de unități organizate sau structurate; complexe de părți ce se găsesc în interrelație sau în interacțiune.
5. *Transformările.* Schimbările aduse în informații sau în utilizarea lor.
6. *Implicațiile.* Extrapolare de informații: previziune, consecințe, antecedente.

Fiecare din componentele celor trei dimensiuni se combină cu toate celelalte, rezultând un total de 120 de combinații (vezi figura nr. 2.2).

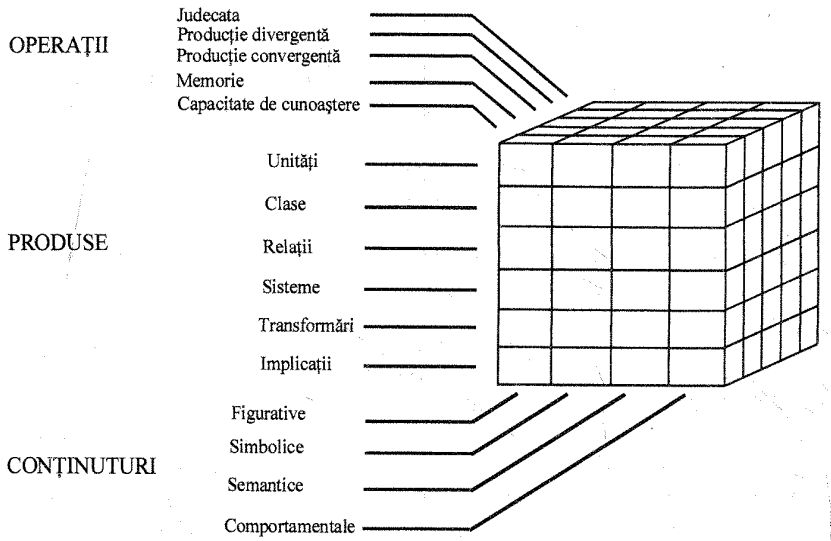


Figura nr. 2.2. Modelul tridimensional al lui Guilford

O altă taxonomie din domeniul cognitiv aparţine lui L. D'Hainaut şi se bazează pe definirea a trei niveluri de operaţii cognitive, ierarhizate în ordinea complexităţii: operaţiile *specifice*, operaţiile *simple* şi operaţiile *complete*. Taxonomia lui D'Hainaut se bazează pe *premisa ierarhizării operaţiilor cognitive*, cuprinzând, în ordinea complexităţii, următoarele ***activităţi cognitive***: *reproducerea, conceptualizarea, aplicaţia cognitivă, explorarea, mobilizarea, rezolvarea de probleme* [28, pag.157-163].

Tabel nr. 2.1: Tabloul rezumativ al activităţilor cognitive (L. D'Hainaut)

Activitatea	Obiectul	Produsul	Operatorul
Reproducerea Evocarea Recunoaşterea	Acelaşi obiect ca şi cel al învăţării.	Acelaşi produs ca şi în cursul învăţării	Operator de apropiere S-R de discriminare sau de combinare
Conceptuali-zarea Sintetică Analitică	Obiect diferit de cel al învăţării, dar aparţinând unei clase învăţate (obiectul poate fi un element al clasei sau criteriu)	Clasă învăţată (reprezentată prin numele ei, prin elementele ei sau prin criteriul ei)	Atribute ale clasei sau criterii de definire sau algoritm de identificare
Aplicarea Simplă Complexă	Obiect diferit de cel al învăţării aparţinând unei clase A, văzute anterior.	Obiect diferit de cel al învăţării aparţinând unei clase A, văzute anterior. Clasele A şi B sunt unite printr-o relaţie sau printr-un ansamblu de relaţii	Principiu sau combinare de principii sau algoritmi de execuţie
Explorarea Realului Posibilului	Situaţie diferită de cea din învăţare, dar aparţinând unei clase văzute anterior	Produsul aparţinând unei clase văzute anterior şi specificate printr-o condiţie dată	1. Operator de organizare a explorării (diviziune combinatorie) 2. Operator de evaluare a pertinenţei produsului în raport cu condiţia
Mobilizarea Convergentă Divergentă	Nu există obiect (obiectul este repertoriul cognitiv), dar există una sau mai multe condiţii relative la produs	Produs aparţinând unei clase cunoscute şi specificate: prin una sau mai multe condiţii restrictive. Printr-un număr mic de codiţii puţin restrictive	1. Operator de pertinenţă în raport cu condiţia sau condiţiile date 2. Operator de mobilizare: asociaţie liberă, evocare sistematică, combinatorie etc.
Rezolvarea de probleme	Situaţie (ne)întâlnită anterior	Produs (ne) întâlnit anterior	Operatori de explorare. Principiu sau combinaţie de principii, algoritm de identificare sau de executare (ne) întâlnit

2.2.2. Domeniul afectiv/atitudinal

Spre deosebire de domeniul cognitiv, care fiind mai accesibil exprimării prin comportamente şi performanţe observabile, a beneficiat de mult mai multe transpuneri în taxonomii, domeniul afectiv şi în special cel valoric/atitudinal, sunt mult mai puţin reprezentate în taxonomiile de obiective operaţionale. Într-adevăr, rezultatele învăţării afective, ale dobândirii atitudinilor, sunt deseori *latente*, vizează structuri interne care nu pot fi exprimate prin comportamente sau performanţe specifice strict observabile. Acelaşi comportament poate avea „cauze interne" diferite, acelaşi mobil intern se poate materializa în comportamente diferite. Dincolo de aceste dificultăţi, s-au încercat totuşi şi taxonomii din domeniul afectiv şi atitudinal. Deşi Bloom nu s-a preocupat în mod special de obiectivele din sfera afectivă, totuşi taxonomia lui a cuprins şi astfel de obiective, versiunea cea mai cunoscută fiind varianta de obiective afective operaţionale realizată de N. Metfessel. Prezentăm în tabelul nr. 2.2. această variantă. [26, pag. 133]

Tabel nr. 2.2. Taxonomia obiectivelor din domeniul afectiv

Clasificarea în taxonomie	Exemple de infinitive	Exemple de complemente directe
1.0. Receptarea 1.1. Conştiinţa	a diferenţia, a separa, a izola, a diviza	imagini, sunete, evenimente, intenţii, aranjamente
1.2. Voinţa de a recepta	a acumula, a alege, a combina, a accepta	modele, exemple, configuraţii, mărimi, metri, cadenţe
1.3. Atenţia dirijată sau diferenţială	a alege, a răspunde corporal, a asculta, a controla	alternative, răspunsuri, rimturi, nuanţe
2.0. Răspunsul 2.1. Asentimentul	a se conforma, a urma, a încredinţa, a aproba	directive, instrucţiuni, legi, linii de conduită, demonstraţii
2.2. Voinţa de a răspunde	a oferi spontan, a discuta, a practica, a (se) juca	instrumente, jocuri, opere dramatice, şarade, parodii
2.3. Satisfacţia de a răspunde	a aplauda, a aclama, a-şi petrece timpul liber făcând ceva, a spori	cuvântări, piese, prezentări, lucrări literare
3.0. Valorizarea 3.1. Acceptarea unei valori	a-şi spori competenţa prin, a spori cantităţi de, a renunţa, a specifica	membrul (ii) unui grup, producţie (ii) artistică (ce), producţii muzicale, prietenii personale
3.2. Preferinţa pentru o valoare	a asista, a subvenţiona, a ajuta, a încuraja	artişti, proiecte, puncte de vedere, argumente
3.3. Angajarea	a nega, a protesta, a dezbate, a argumenta	decepţii, inconsecvenţe, abdicări, manifestări neraţionale
4.0. Organizarea 4.1. Conceptualizarea unei valori	a discuta, a teoretiza asupra unei teme, a abstrage, a compara	parametrii, coduri, standarde, scopuri
4.2. Organizarea unui sistem de valori	a armoniza, a organiza, a defini, a formula	sisteme, abordări, criterii, limite
5.0. Caracterizarea printr-o valoare sau printr-un sistem de valori 5.1. Ordonarea generalizată	a revizui, a schimba, a completa, a pretinde	planuri, comportamente, metode, efort(uri)
5.2. Caracterizarea	a fi bine apreciat de către cei egali cu tine pentru o acţiune sau o calitate oarecare, a fi bine apreciat de superior pentru o acţiune sau calitate oarecare, a fi bine apreciat de subalterni pentru o acţiune sau o calitate oarecare şi a evita, a dirija, a rezolva, a rezista	umanitarism, morală, integritate, maturitate extravaganţă(e), excese, conflicte, enormitate (tăţi)

2.2.3. Domeniul psihomotor

Asemănător domeniului cognitiv, domeniul psihomotor a beneficiat de numeroase variante de taxonomii. Explicația este simplă. Acest domeniu, poate chiar mai mult decât cel cognitiv, este accesibil exprimării prin comportamente și performanțe observabile. Dintre multiplele variante de taxonomii din domeniul psihomotor, s-a consacrat ca o taxonomie clasică aceea care aparține lui A. Harrow. Prezentăm, în cele ce urmează o *variantă sintetică* a acestei taxonomii, menită să pună în evidență principalele categorii taxonomice din domeniul psihomotor.

Tabelul nr. 2.3 Taxonomia obiectivelor din domeniul psihomotor a lui A. Harrow

1.00 Mișcările reflexe 2.00 Mișcările naturale sau fundamentale	Baza tuturor mișcărilor Combinații de mișcări reflexe N.B. 1 și 2 nu constituie obiectivele pentru educație, cel puțin în cazurile normale	Nu se învață Combinațiile existente vor fi totuși utilizate în mișcările voluntare
3.00 Aptitudinile perceptive 4.00 Aptitudinile fizice	Acesta este nivelul la care începe în mod normal învățarea școlară	Se dezvoltă prin maturizare și învățare. Într-adevăr, experiența învățării: - face ca percepțiile să devină mai acute; - dezvoltă aptitudinile fizice
5.00 Îndemânările motorii	La acest nivel există un continuum de îndemânări	Depind: - de controlul mișcărilor fundamentale; - de eficacitatea percepțiilor; - de nivelul dezvoltării aptitudinilor fizice
6.00 Comunicarea neverbală	La acest nivel există un continuum de expresivitate 6.1 Mimica spontană: nu constituie o perspectivă pentru obiective. 6.2 *Interpretarea voluntară*	Când subiectul dispune de un repertoriu de îndemânări motorii, el este pregătit pentru crearea mișcărilor estetice Etapa 6.2 reprezintă apogeul ierarhiei: exprimarea prin dans, mimică etc.

2.2.4. Taxonomii integrale

Dacă, inițial, taxonomiile au fost concepute, mai mult sau mai puțin, pe domenii distincte, treptat s-a încercat și s-a reușit elaborarea unor taxonomii integrale, care să cuprindă toate cele trei domenii ce definesc „profilul de formare": cognitiv, afectiv/atitudinal și psihomotor. Dintre variantele de taxonomii integrale, adaptate în literatura pedagogică românească, prezentăm în cele ce urmează taxonomia elaborată de P. Lisievici, care pornește de la taxonomia obiectivelor aparținând lui I.K. Davies [49, pag.6-42].

Tabel nr. 2.4 **Taxonomia obiectivelor** (adaptare după Lisievici, 1978 și Davies, 1971)

DOMENIUL COGNITIV

Clasa comportamentală	**Definiție**	**Verbe active**
1. Cunoașterea	Elevul redă elementele specifice și generale ale metodelor sau proceselor, sau redă un model, o structură sau un ansamblu de situații.	a defini a enunța a enumera a denumi a scrie a recunoaște a selecționa a reproduce
1.1. Cunoașterea elementelor specifice	Elevul redă elementele specifice și izolabile de informație. Aceste elemente, situate la un nivel inferior de abstractizare, trebuie considerate drept puncte de plecare în construirea unor forme de cunoaștere mai complexe.	
1.2. Cunoașterea căilor și mijloacelor de a trata elementele specifice.	Elevul cunoaște metode de cercetare, algoritmi, standarde de apreciere, structuri de organizare internă pentru diferite domenii.	
1.3. Cunoașterea elementelor generale și a abstracțiunilor dintr-un domeniu	Elevul cunoaște teoriile și generalizările dominante în diferite domenii și care sunt de regulă folosite în studierea fenomenelor sau în rezolvarea de probleme.	

Clasa comportamentală	Definiție	Verbe active
2. Comprehensiunea	Reprezintă nivelul cel mai scăzut al înțelegerii. Elevul știe ce se comunică și poate face uz de cele comunicate, fără a fi necesar să le raporteze la alt material sau să fie înțelese toate implicațiile.	a identifica a selecta a justifica
2.1. Translarea	Elevul rezumă sau explică un mesaj. Spre deosebire de translare, interpretarea necesită o reorganizare a materialului sau o nouă perspectivă asupra acestuia.	a ilustra a reprezenta a formula a explica
2.3. Extrapolarea	Elevul extinde principii sau tendințe dincolo de datele existente, pentru a determina explicații, consecințe, corolare, efecte, în concordanță cu condițiile scrise în comunicarea originală.	a aprecia a clasifica
3. Aplicarea	Elevul folosește ideile generale, regulile, metodele, principiile tehnice, în situații concrete.	a alege a găsi a arăta a demonstra a construi a calcula a realiza
4. Analiza	Elevul descompune un mesaj în elementele componente, astfel încât ordinea ideilor să fie clară, iar relațiile dintre idei să fie explicite. Analiza are drept scop clarificarea mesajului, a organizării interne a comunicării.	a analiza a identifica a diferenția a selecta a separa
4.1. Analiza elementelor	Elevul identifică elementele incluse într-un mesaj.	a compara a justifica a rezolva
4.2. Analiza relațiilor	Elevul identifică elementele și interacțiunile dintre elementele și părțile mesajului.	a critica
4.3. Analiza principiilor de organizare	Elevul identifică atât structura "explicită" ce asigură coeziunea mesajului, cât și structura "implicită".	
5. Sinteza	Elevul îmbină elemente sau părți pentru a forma un întreg. Sinteza presupune manevrarea unor elemente, aranjarea și combinarea lor pentru a se constitui un model sau o structură care anterior nu apăreau clare.	a sintetiza a esențializa a planifica a proiecta a abstractiza
5.1. Producerea unui Mesaj unic	Elevul structurează mesaje prin care va putea transmite idei, experiențe, impresii.	
5.2. Elaborarea unui plan sau a unui set de operații	Elevul structurează planuri de lucru sau planuri de operații pentru rezolvarea unor sarcini sau probleme, planurile fiind adecvate sarcinii de rezolvat.	
5.3. Derivarea unui set de relații abstracte	Elevul dezvoltă seturi de relații abstracte, fie în scopuri de clarificare sau explicare a datelor specifice și fenomenelor, fie pentru deducerea de afirmații sau relații abstracte, pornind de la un set de bază de proporții sau relații simbolice.	
6. Evaluarea	Elevul apreciază valoarea unui material specific, a unei metode, în raport cu un scop determinat. Aprecierile sunt făcute atât din punct de vedere cantitativ, cât și calitativ.	a judeca a evalua a determina a recunoaște
6.1. Aprecierea în raport cu criterii interne	Elevul evaluează un mesaj din punctul de vedere al preciziei logice, consistenței, sau al altor criterii interne.	a justifica a critica a identifica
6.2. Aprecierea în raport cu criterii externe	Elevul evaluează materialul în raport cu criterii selecționare sau memorate.	a evita a alege

DOMENIUL AFECTIV

Clasa comportamentală	Definiţie	Verbe active
1. Receptivitatea	Elevul este sensibilizat faţă de existenţa anumitor stimuli sau fenomene, fiind dispus la recepţionare sau participare. Receptivitatea reprezintă **primul pas** în orientarea elevilor spre atingerea obiectivelor procesului instructiv-educativ.	a asculta a prefera a accepta a primi a fi conştient a favoriza a selecta
1.1. Conştientizarea	Reprezintă nivelul inferior al receptivităţii, prezentând unele caracteristice comune cunoaşterii (domeniul cognitiv), printre care aceea că nu implică o evaluare a naturii sau calităţii stimulului. Spre deosebire de cunoaştere nu se obiectivează prin memorare, ci prin faptul că elevul ţine seama de o situaţie, un fenomen, o stare de lucruri.	
1.2. Dispoziţia de receptare	Elevul manifestă atitudinea de a tolera, sau de a nu evita un stimul, o situaţie, o stare de lucru.	
1.3. Atenţia controlată sau selectivă	Elevul îşi concentrează atenţia preferenţial, asupra unor stimuli, situaţii în dauna altora, prezente concomitent în câmpul receptor perceptiv.	
2. Răspunsul	La acest nivel elevul este suficient de motivat nu doar pentru a recepţiona, ci şi pentru a participa activ.	a afirma a răspunde a completa a selecta a scrie a înregistra a deriva
2.1. Asentimentul de a reacţiona	Elevul răspunde unor stimuli, situaţii sau stări de lucruri, fără ca el să fi acceptat complet necesitatea de a proceda altfel.	
2.2. Dorinţa de a răspunde	Elevul răspunde unor stimuli, situaţii, stări de lucrări, prin libera sa alegere.	
2.3. Satisfacţia de a răspunde	Răspuns consimţit pe care elevul îl exteriorizează, este însoţit de o reacţie emoţională, în general de plăcere sau bucurie.	
3. Valorizarea	Elevul apreciază că stimulul, situaţia, starea de lucruri, sau comportamentale manifestate în legătură cu acestea, au **valoare**.	a accepta a recunoaşte a participa a dezvolta a realiza a indica a decide a influenţa
3.1. Acceptarea unei valori	Elevul atribuie valoare unui obiect, fenomen, comportament etc., fiind convins că şi alţii pot identifica această valoare, precum şi suficient de angajat pentru a dori ca această valoare să fie identificată şi de alţii. Elevul este perceput de alţii ca purtătorul unei convingeri.	
3.2. Preferinţe pentru o valoare	Elevul nu numai că acceptă o valoare, dar chiar o caută activ, o preferă.	
3.3. Participarea	Elevul manifestă la cel mai înalt nivel de certitudine, convingerea în valoarea unui punct de vedere, fenomen, stimul etc.. El încearcă să convertească şi pe alţii la convingerile sale, se angajează activ în promovarea respectivei valori.	
4. Organizarea	Elevul ierarhizează valorile, stabileşte conexiuni între ele, le asamblează într-un sistem structurat.	a organiza a judeca a descoperi a determina a corela a asocia a selecta
4.1.Conceptualizarea unei aprecieri	Elevul poate raporta o apreciere sau o valoare la altele, anterior dezvoltate sau în curs de formare.	
4.2. Organizarea sistemului de apreciere	Elevul integrează aprecierile şi valorile într-un sistem, care este dorit să fie caracterizat prin structură armonioasă, stabilă.	
5. Caracterizarea	Elevul dezvoltă seturi de comportamente în concordanţă cu sistemul structurat de aprecieri deja existent. Comportamentul său este consecvent şi previzibil.	a revizui a modifica a confrunta a accepta a aprecia a demonstra a identifica
5.1. Dispoziţia generalizată	Elevul reacţionează selectiv, la un înalt nivel de generalitate, faţă de o familie de obiecte sau situaţii înrudite. Aceste reacţii, caracterizate de consecvenţă şi persistentă, pot fi suficient conştientizate, orientând comportamentul fără intenţie expresă.	
5.2. Caracterizarea	Elevul poate fi caracterizat prin reacţii selective sau dispoziţii generalizate. Elevul are acum o „filosofie a varietăţii", un „stil de viaţă" propriu.	

O altă variantă cunoscută, care vizează ansamblul structurilor de personalitate și, în legătură cu acestea, ansamblul domeniilor urmărite prin procesul de predare și învățare aparține lui R.M. Gagné și L.J. Briggs [34]. Taxonomia propusă de cei doi autori se înscrie, de altfel, în contextul *designului instrucțional,* fapt pentru care ea a trebuit să cuprindă toate elementele necesare proiectării, realizării și evaluării procesului de instruire. Taxonomia cuprinde cinci categorii taxonomice, care fac parte dintr-o concepție mai generală pe care Gagné a formulat-o despre condițiile și structura procesului de învățare. Întrucât descrierea fiecăreia dintre cele cinci categorii va fi prezentată în paragraful dedicat operaționalizării obiectivelor, prezentăm în cele ce urmează (Tabelul nr. 2.5) o sinteză a taxonomiei construită pe cele cinci tipuri de capacități.

Tabel nr. 2.5 Taxonomia obiectivelor după Gagné și Briggs

Tipul capacității	Exemplu	Funcția	Categoria performanței
Deprinderea intelectuală	Folosirea metaforei pentru a descrie un obiect	Componentă a învățării și gândirii ulterioare	Arătarea modului în care operația intelectuală se manifestă într-o aplicare specifică
Strategia cognitivă	Inducerea conceptului de "câmp magnetic"	Controlează comportamentul elevului în învățare și gândire	Rezolvarea unei varietăți de probleme practice prin mijloace eficiente
Informația verbală	"Punctul C" de fierbere al apei este 100	(1) Indică direcții pentru învățare; (2) ajută la transferul învățării	Stabilirea sau comunicarea informației
Deprinderea motrică	Scrierea literelor	Mediază performanța motorie	Realizarea activității motorii într-o varietate de contexte
Atitudinea	Preferința pentru petrecerea timpului liber citind romane istorice, scriind versuri etc.	Modifică alegerea de către individ a unei acțiuni	Alegerea unui mod de acțiune față de o clasă de obiecte, persoane sau evenimente

3. OPERAȚIONALIZAREA OBIECTIVELOR EDUCAȚIONALE

A operaționaliza obiectivele educaționale înseamnă, în esență, a parcurge distanța de la obiective formulate în termeni generali, la obiective exprimate prin indicatori referențiali, care să permită identificarea concretă, evaluarea și eventual măsurarea rezultatelor învățării specificate (anticipate, proiectate) prin obiective. Operaționalizarea este o condiție absolut necesară pentru ca obiectivele educaționale să fie utilizabile practic în proiectarea și evaluarea procesului de învățământ.

3.1. Semnificația și necesitatea operaționalizării

În mod curent, operaționalizarea este privită ca o acțiune de transpunere în expresie concretă, observabilă a obiectivelor educaționale. Corectă în principiu, această accepțiune este totuși simplificatoare. Operaționalizarea este mai mult decât o simplă concretizare. Ea este un demers prin care se pun în contact două realități: una a *obiectivelor* privite ca scopuri, ca proiecții ale finalităților educației definite și integrate într-un sistem conceptual și într-o anumită orientare a actului educațional; cealaltă a *rezultatelor* procesului educațional, așa cum se manifestă și pot fi sesizate pe planul achizițiilor dobândite de elevi. Din acest punct de vedere, *obiectivele* - la toate nivelurile lor (inclusiv la nivelul concret) - sunt sau trebuie să fie considerate drept *concepte* (cu diferite grade de generalitate), în timp ce *rezultatele învățării* apar ca *fenomene* sau *realități empirice*, variate și dinamice, în care se împletesc aspectele intenționate (proiectate) și cele

spontane, aspectele stabile şi repetabile cu cele conjuncturale şi sporadice.

A operaţionaliza înseamnă, în ultimă instanţă, a specifica demersul şi modalităţile prin care obiectivele proiectate pot să fie identificate în rezultatele efective ale procesului educaţional, tehnica operaţionalizării constând în esenţă în prescrierea operaţiilor empirice necesare trecerii de la obiectivele definite la nivelul acţiunii profesorului, al şcolii, al treptei şi profilului unităţii de învăţământ, la *rezultatele învăţării* descrise în termeni de *achiziţii ale elevilor*.

Este evident că dacă între obiectivele definite la nivelul acţiunii profesorului (şi, în general, la nivelul proiectării pedagogice) şi rezultatele efective ale procesului educaţional ar exista o relaţie liniară de corespondenţă deplină, problema operaţionalizării nu s-ar mai pune (sau ar deveni o operaţie deosebit de simplă). Practic însă această relaţie nu este liniară şi nici de corespondenţă deplină decât cel mult pentru obiectivele foarte simple, restrânse şi imediate. În cele mai multe cazuri, relaţia dintre obiectivele proiectate şi rezultatele concrete ale procesului educaţional este o relaţie complexă, imediată, cu caracter probabilistic. Acelaşi obiectiv poate fi exprimat (operaţionalizat) prin indicatori empirici diferiţi, iar rezultatele învăţării la rândul lor sunt foarte variate: observabile şi neobservabile, manifeste şi latente, active şi potenţiale etc. Realizarea unui obiectiv produce şi alte rezultate decât cele urmărite în mod explicit, după cum o serie de rezultate ale învăţării nu apar ca efecte directe ale obiectivelor urmărite.

Necesitatea operaţionalizării obiectivelor educaţionale are deci atât determinări *ontologice* - decurgând din natura complexă a scopurilor educaţiei şi din varietatea modurilor de existenţă şi manifestare a rezultatelor procesului educaţional – cât şi determinări de ordin *teoretico/ metodologic* – date de semnificaţiile multiple şi variabile ale conceptelor pedagogice şi de relaţiile complexe dintre teorie şi practică în sfera educaţiei. Aceste două categorii de determinări constituie, totodată, două planuri care implică şi pe care se efectuează actul operaţionalizării.

1. Pe planul ontologic, al modului de manifestare a scopurilor şi rezultatelor procesului educaţional, operaţionalizarea este implicată de:

a) *existenţa nivelurilor diferite la care sunt definite obiectivele* (general, intermediar, specific, concret), operaţionalizarea fiind demersul prin care se realizează trecerea corectă de la un nivel la altul şi se asigură coerenţa sistemului (piramidei) obiectivelor educaţionale;

b) *varietatea modurilor de existenţă şi manifestare a rezultatelor învăţării*, operaţionalizarea fiind în acest caz un demers de analiză, sistematizare şi conceptualizare a rezultatelor procesului educaţional privite ca efecte ale procesului de învăţare, demers prin care se stabilesc categoriile de rezultate şi indicatorii de identificare a acestora.

2. Pe planul teoretico-metodologic, operaţionalizarea este implicată de:

a) *semnificaţiile multiple şi schimbătoare ale conceptelor pedagogice*, operaţionalizarea fiind în acest caz acţiunea prin care se precizează accepţiunile ce se acordă conceptelor folosite în formularea obiectivelor;

b) *relaţiile complexe teorie-cercetare-practică*, operaţionalizarea fiind, sub acest aspect, demersul prin care se asigură trecerea de la teoria pedagogică la cercetarea concretă şi de la acestea la practica educativă.

3.2. Noţiunea de obiectiv operaţional

Termenul de „obiectiv operaţional" a pătruns deja în limbajul pedagogic curent, aşa încât o discuţie asupra lui ar putea să pară inutilă. Cu toate acestea, nici în practică şi nici în teorie, termenul nu are semnificaţii univoce. Obiectivelor educaţionale le sunt deseori asociate, pe lângă atributul de „operaţionale", şi alte atribute cum sunt cele de: „comportamentale", „observabile", „concrete", „manifeste", „performanţiale" ş.a. - fără a se specifica relaţiile dintre conceptele pe care variatele atribute le desemnează.

La nivelul practicii didactice, unele suprapuneri de sensuri apar în chiar tehnica elaborării „proiectelor de tehnologie didactică", care reprezintă, după cum se știe, una din „modernizările" cele mai evidente în definirea și utilizarea obiectivelor operaționale. În aceste proiecte se folosesc de regulă - și deseori pe baza recomandărilor prezente în programele școlare și în manualele de metodică - două categorii de obiective: *fundamentale* și *operaționale*. Se ridică însă întrebarea: *Sunt oare obiectivele fundamentale în mod necesar neoperaționale, sau, în sens invers, sunt obiectivele operaționale neapărat nefundamentale?* Important este nu atât răspunsul direct la această întrebare, cât mai ales faptul că problema însăși, așa cum este pusă, implică o suprapunere de planuri: între planul *semnificației* (importanței, generalității, funcției) obiectivelor și cel al *modului de exprimare*, de formulare a acestora. Dihotomia fundamental-operațional induce în mod evident o limitare nejustificată a sferei noțiunii de obiectiv operațional.

Nici în literatura de specialitate nu există consens asupra semnificațiilor noțiunii de „obiectiv operațional". Deși termenul este folosit în mod curent, rareori este și definit, lucrându-se de obicei cu definiții „constructive" (în sens logic) prin care obiectivele operaționale sunt definite drept *„obiective ce rezultă din procesul operaționalizării"*. Examinând diferitele puncte de vedere, se pot totuși identifica două direcții în care sunt abordate obiectivele operaționale: una care echivalează obiectivele operaționale cu *obiectivele comportamentale*, cealaltă care echivalează obiectivele operaționale cu *obiectivele concrete*. Vom prezenta pe scurt aceste două direcții.

3.2.1. Obiectivele operaționale ca obiective comportamentale

După cum am arătat, prima direcție abordează obiectivele operaționale din punctul de vedere al *modului de exprimare*, de formulare a finalităților implicate în obiective, fiind definite drept operaționale *„obiectivele ce exprimă comportamente observabile și măsurabile"*. Această definiție este acceptată de cei mai mulți autori, cu deosebiri ce rezultă din accepțiunile sau preferințele diferite privind folosirea termenilor de „comportamente", „performanțe", „simboluri comportamentale" ș.a. - deosebiri ce nu schimbă esența conceptului de obiectiv operațional. Această esență constă în accentul pus pe ***comportamentele observabile***, așa încât termenul de *obiective comportamentale* - folosit de mulți autori [M.MacDonald-Ross, J.P. De Cecco, P. David Mitchell, F. Mechner ș.a.] - este cvasisinonim cu cel de obiective operaționale.

Deosebirile la care ne-am referit vizează în principal *relația comportamente-performanțe*, pe de o parte și *relația capacități-comportamente/performanțe*, pe de altă parte. J.P. De Cecco, de pildă, referindu-se la obiectivele comportamentale consideră că „este mai exact să ne referim la aceste produse finale ale instruirii folosind termenul de *performanțe finale"*, întrucât „modul de a determina dacă un elev *a învățat sau nu ceva* este de a observa *rezultatul* comportamentului său." [23, pag.65-66]. P. David Mitchell folosește termenul de *„simboluri comportamentale"* pentru a marca distincția și totodată caracterul relativ al legăturii dintre *capacitățile* învățate și *comportamentele* observabile, „pentru că - scrie P.D. Mitchell - comportamentul de criteriu reprezintă numai un simbol al capacității elevului, este numai o *dovadă* (s.n.) a unei schimbări presupuse a fi avut loc în conștiința care este relevată de un indicator extern".[54, pag.93]

Trebuie în acest context să remarcăm că legătura foarte directă, mergând până la identificare, între comportamental și operațional este specifică etapei de început a cercetării și aplicațiilor din domeniul obiectivelor educaționale. Ulterior, pe măsură ce au fost relevate dificultățile și limitele expresiei comportamentale a obiectivelor, atributul de "operațional" a dobândit o sferă mai largă decât aceea a atributului de "comportamental", trecându-se de la enunțarea comportamentelor observabile la *„descrierea operațională a obiectivelor comportamentale"*.

Semnificațiile actuale ale noțiunii de obiectiv operațional s-au conturat în strânsă legătură cu cercetările și aplicațiile privind *procedurile de operaționalizare*, care reprezintă mai mult decât o enumerare de comportamente observabile, implicând „modalitățile de descriere în termeni de

comportament a obiectivelor instrucționale – proces numit și *descrierea sarcinilor* (task description)" și descrierea variatelor „modalități de clasificare a obiectivelor instrucționale – un proces numit *analiza sarcinilor* (task analysis)". Din acest punct de vedere, definirea comportamentelor observabile nu epuizează sfera operaționalizării obiectivelor pedagogice și nici multitudinea mijloacelor prin care rezultatele învățării pot fi înregistrate, măsurate sau evaluate. Pentru ca obiectivele să fie efectiv operaționale sunt necesare *precizări suplimentare* cu privire la *condițiile* în care comportamentul se manifestă, *obiectele* (fapte, concepte, reguli) la care se raportează, *produsele* obținute în urma operării cu aceste obiectiv, *criteriile de acceptare* a performanței ș.a.

3.2.2. Obiectivele operaționale ca obiective concrete

A doua direcție în care s-a cristalizat una dintre accepțiunile des utilizate ale obiectivelor operaționale este aceea a *concretizării scopurilor* sau, mai exact, a trecerii de la *obiectivele generale*, prin cele intermediare, la *obiectivele concret-operaționale*. Nu discutăm deocamdată corectitudinea identificării „concretului" cu „operaționalul". Important este de reținut că obiectivele operaționale apar în multe taxonomii ca un *nivel*, ca o treaptă a piramidei obiectivelor și anume ca *ultimul nivel al concretizării* - acela în care obiectivele sunt definite în termeni de comportamente (performanțe) ce vor fi dobândite (și demonstrate) de elevi în urma și ca efect al procesului de învățământ. Ion T. Radu propune, în acest sens, o schemă a obiectivelor educaționale care cuprinde trei faze, respectiv niveluri de definire a obiectivelor:

- faza 1: *finalitățile* (scopurile generale ale educației);
- faza 2: *obiectivele specifice* (intermediare);
- faza 3: *obiectivele concrete, operaționale*. [65, pag.51-52]

Definirea obiectivelor operaționale pe filiera concretizării este caracteristică tuturor modelelor ierarhice sau taxonomiilor de obiective construite pe verticală, pe niveluri de trecere de la general la concret. Nota distinctivă principală a noțiunii de obiectiv operațional definită din această perspectivă constă în aceea că obiectivele operaționale au nu numai o semnificație metodologică, ci și una *ontologică*. Ele desemnează nu numai o modalitate de exprimare, ci și un *mod de existență* și de manifestare a obiectivelor educaționale, la nivelul concret al actului pedagogic și al comportamentului de învățare al elevului.

3.2.3. Spre o sinteză conceptuală

Reunind cele două direcții de analiză, se poate formula următoarea definiție a noțiunii de „obiectiv operațional": ***Obiectivele operaționale sunt obiective educaționale transpuse la nivelul concret al actului pedagogic și al activității de învățare a elevilor, exprimate în termeni de comportamente și performanțe observabile.*** Folosirea acestei definiții în tehnica operaționalizării obiectivelor implică însă câteva clarificări asupra sensului unora din termenii utilizați.

1. În primul rând, se impune clarificarea relației dintre *concret* și *operațional* spre a se evita confuziile ce ar putea să apară între obiectivele concrete - ca *nivel* de definire a obiectivelor și obiectivele operaționale - ca *mod de formulare* a acestora. Căci *nu orice obiectiv concret este și operațional*. Un obiectiv de forma: „Elevul să înțeleagă noțiunea de productivitate a muncii și să-i aprecieze importanța în cadrul celorlalte forme ale productivității" este în mod evident un obiectiv concret, fără a fi însă operațional, întrucât „a înțelege" și „a aprecia" sunt, pe de o parte, termeni discutabili care ar trebui ei înșiși definiți, iar pe de altă parte, desemnează activități intelectuale care nu au un corespondent comportamental nemijlocit. Pentru ca obiectivul exemplificat să devină operațional, se poate opta între două soluții: una constă în *a înlocui verbele „intelectualiste" cu unul sau mai multe verbe ce desemnează acțiuni externe*; cealaltă este de *a operaționaliza conceptele de „înțelegere" și „apreciere"*, adică de a stabili *setul de indicatori*

observabili prin care pot fi identificate practic. Prima soluție, recomandată în multe lucrări de specialitate, este mai facilă, dar prezintă riscul reducției, al simplificării obiectivelor. Cea de-a doua este deocamdată mai puțin folosită, dar are avantajul că lărgește aria obiectivelor (capacităților) ce pot fi operaționalizate.

Relația dintre concret și operațional trebuie însă studiată și în sens invers: *un obiectiv operațional este neapărat un obiectiv concret?*. Întrebarea este justificată întrucât, după cum remarcă Gilbert și Viviane De Landsheere, „obiecția cea mai serioasă și mai frecventă împotriva apelului la obiective formulate prin aspecte comportamentale observabile este că această obligație orientează educatorul spre obiective minore, tehnice, comportamentele cele mai nobile sustrăgându-se observării directe și măsurării."[26, pag.200]. În măsura în care însușirea de „concrete" este atribuită unor obiective simple, definite ca „mici secvențe independente" sau ca „microobiective", atributul de „operațional" nu se mai identifică cu cel de „concret", altfel spus, *nu orice obiectiv operațional este și un obiectiv concret.* Sau, după cum remarcă autorii citați: „Obiectivul tradus în comportamente observabile este el neapărat un microobiectiv? Nu credem. Căci complexitatea comportamentelor și obiectul lor variază." [26, pag.200]. Mai corectă este, în virtutea celor de mai sus, folosirea pentru obiectivele operaționale în locul atributului de „concrete", a celui de *„concretizate"*. Căci într-adevăr, obiectivele operaționale sunt concrete *în măsura în care au fost concretizate*, ele sunt *expresia concretă a obiectivelor educaționale*, ceea ce nu implică în mod necesar că ele se situează la *nivelul concret* al acestora.

2. În al doilea rând, sunt necesare clarificări în sfera termenului de *„comportament observabil"*. Dacă se limitează această sferă la comportamentele *nemijlocit observabile*, atunci se limitează și sfera noțiunii de obiectiv operațional la acele capacități sau rezultate ale învățării care au o expresie observabilă directă, acestea fiind de regulă capacități limitate, de mică cuprindere și cu semnificații restrânse pe plan formativ. Cercetările efectuate în acest domeniu au adus însă o serie de nuanțări în sfera termenului de „comportament observabil" și în problema relației dintre *comportamente, ca semne ale învățării* și *capacități,* ca *rezultate* propriu-zise ale acesteia.

Introducerea termenului de „obiective operaționale" în locul celui de „obiective comportamentale" vizează tocmai precizarea statutului comportamentelor observabile în operaționalizarea obiectivelor. Specificarea obiectivelor prin comportamente observabile nu este un scop în sine, ci un *mijloc* prin care obiectivele devin instrumente ale acțiunii practice.

Expresia de *obiective operaționale* are deci o sferă mai largă decât a obiectivelor comportamentale, în sensul că accentul cade pe *funcționalitatea obiectivelor* în sistemul tehnologiei instruirii: sunt *operaționale* pentru că servesc *proiectării* și *evaluării* procesului de instruire. Atributul de operațional trebuie văzut, după opinia noastră, pe filiera mai adâncă a epistemologiei sociale, unde *operaționalizarea conceptelor* ocupă un loc central și desemnează un ansamblu complex de tehnici, proceduri și instrumente de *concretizare logică* a conceptelor și ipotezelor în vederea conectării planului teoriei cu cel al cercetării concrete.

3.3. Proceduri de operaționalizare

O procedură de operaționalizare este un ansamblu unitar de reguli, condiții și mijloace prin care obiectivele educaționale sunt transpuse în expresie operațională. Necesitatea elaborării unor proceduri sau tehnici de operaționalizare s-a impus odată cu *aplicarea pe domenii specifice a taxonomiilor generale* de obiective și în contextul *abordării tehnologice* a procesului educațional, datorită faptului că:

a) aplicarea pe domenii specifice a taxonomiilor generale s-a confruntat cu insuficiența prescripțiilor privind *natura comportamentelor* observabile, *modul de formulare* (lingvistică) a acestora, *condițiile* în care apar și pot fi recunoscute, *obiectul, produsul* și *situația* în care comportamentele se inserează;

b) abordarea tehnologică a pus problema definirii obiectivelor ca operație integrată demersurilor de proiectare-realizare-evaluare a procesului educațional, adică în termeni de *parametri anticipați ai rezultatelor* („produsului") acestui proces, care să cuprindă toate datele privind *producerea, identificarea* și *acceptarea* (evaluarea) performanței finale.

Ideea descrierii comportamentelor prin indicatori observabili care să fie recunoscuți fără echivoc de către observatori imparțiali și verificați prin mijloace adecvate nu este nouă. Originea tehnicilor de descriere a comportamentului se află în cercetările de *orientare behavioristă* în cadrul cărora comportamentul a fost un obiect predilect de studiu. Dintre teoreticienii programelor de învățământ care s-au ocupat de descrierea obiectivelor comportamentale este citat R. Tyler, care încă din anul 1936 scria: „Pentru a putea utiliza, în vederea stabilirii criteriilor de examinare a elevilor, o listă a principalelor obiective ale învățământului, fiecare din aceste obiective trebuie definit cu ajutorul conceptelor care indică limpede *genul de comportament* pe care învățământul vrea să-l determine la elev." [citat de G. De Landsheere, în 26, pag.200].

Procedurile de operaționalizare în sensul lor actual s-au dezvoltat însă după apariția primelor taxonomii de obiective educaționale, în procesul aplicării lor, și de fapt primele proceduri au fost concepute pentru taxonomia lui B.S. Bloom. Treptat, procedurile de operaționalizare au devenit o parte integrantă a taxonomiilor.

3.3.1. Operaționalizarea prin specificare verbală

Primele și cele mai simple, dar și ușor aplicabile, proceduri de operaționalizare au constat în precizarea performanței finale prin cuvinte (termeni) cu corespondențe empirice cât mai clare, univoce, care să nu permită „interpretări" diferite. În acest scop, recomandarea principală constă în a folosi, pentru formularea operațională a obiectivelor, ***verbe de acțiune***, care să desemneze foarte precis ce trebuie *să facă* elevul pentru a dovedi că a atins un anumit obiectiv, și ***complemente directe*** care să precizeze elementele cu care se efectuează sau asupra cărora se repercutează acțiunea.

Este de remarcat că aceste proceduri subliniază că verbele trebuie să fie neapărat de acțiune (a identifica, a deosebi, a ilustra, a scrie etc.) și nu verbe „intelectualiste", care nu desemnează acțiuni observabile sau care pot fi „interpretate", cum ar fi verbele „a înțelege", „a interioriza", „a explica" etc. Cea mai cunoscută variantă de operaționalizare prin specificare verbală este cea întocmită de N. Metfessel, W. Michael și D. Kirsner, aplicată pe taxonomia lui Bloom din domeniile cognitiv și afectiv. Prezentăm această variantă în cele ce urmează (tabel nr. 2.6).

Tabel nr. 2.6 Taxonomie operaționalizată prin specificare verbală

Nivelul	Infinitivul	Complementul direct
1.00 Cunoașterea 1.10 Cunoașterea datelor particulare		
1.11 Cunoașterea terminologiei	a defini, a distinge, a identifica, a aminti, a recunoaște	vocabular, termeni, terminologie, semnificație (ii), definiție, referenți, elemente
1.12 Cunoașterea faptelor particulare	a aminti, a recunoaște, a dobândi, a identifica	fapte, informații faptice (surse, nume, date, evenimente, persoane, locuri, perioade de timp, proprietăți, exemple, fenomene)
1.20 Cunoașterea mijloacelor care permit utilizarea datelor particulare		
1.21 Cunoașterea convențiilor	a aminti, a identifica, a recunoaște, a dobândi	formă(e), convenții, uzanțe, utilizări, reguli, modalități, mijloace, simboluri, reprezentări, stil(uri), format(e)

Nivelul	Infinitivul	Complementul direct
1.22 Cunoașterea tendințelor și secvențelor	a aminti, a recunoaște, a dobândi, a identifica	acțiune(i), proces, mișcare(ări), continuitate, dezvoltare(ări), tendință, secvență(e), cauze, relație(ii), forțe, influențe
1.23 Cunoașterea clasificărilor și categoriilor	a aminti, a recunoaște, a dobândi, a identifica	arie(ii), tip(uri), caracteristică(i), clasă(e), ansamblu(ri), diviziune(i), aranjare(ări), clasificare(ări), categorie(ii)
1.24 Cunoașterea criteriilor	a aminti, a recunoaște, a dobândi, a identifica	criterii, baze, elemente
1.25 Cunoașterea metodelor	a aminti, a recunoaște, a dobândi, a identifica	metode, tehnici, abordări, utilizări, procedee, tratamente
1.30 Cunoașterea reprezentărilor abstracte		
1.31 Cunoașterea principiilor și a căilor	a aminti, a recunoaște, a dobândi, a identifica	principiu(ii), lege(i), propoziție(ii), părți esențiale, generalizări, elemente principale, implicație(ii)
1.32 Cunoașterea teoriilor	a aminti, a recunoaște, a dobândi, a identifica	teorii, baze, interrelații, structură(i), organizare(ări), formulare(ări)
2.00 Comprehensiunea		
2.10 Transpunere	a traduce, a transforma, a exprima, prin propriile cuvinte, a ilustra, a pregăti, a citi, a reprezenta, a schimba, a scrie din nou, a redefini	semnificație(ii), exemplu(e), definiții, abstracții, reprezentări, cuvinte, fraze
2.20 Interpretare	a interpreta, a reorganiza, a rearanja, a diferenția, a distinge, a face, a stabili, a explica, a demonstra	pertinență, relații, fapte esențiale, aspecte, punct(e) de vedere nou(noi), caracterizări, concluzii, metode, teorii, abstracții
2.30 Extrapolare	a estima, a induce, a conchide, a prevedea, a diferenția, a determina, a extinde, a interpola, a extrapola, a completa, a stabili	consecințe, implicații, concluzii, factori, ramificații, semnificații, corolare, efecte, probabilități
3.00 Aplicarea	a aplica, a generaliza, a stabili legături, a alege, a dezvolta, a organiza, a utiliza, a se servi de, a transfera, a restructura, a clasifica	principii, legi, concluzii, efecte, metode, teorii, abstracții, situații, generalizări, procese, fenomene, procedee
4.00 Analiza		
4.10 Căutarea temelor	a distinge, a detecta, a identifica, a clasifica, a discrimina, a recunoaște, a categorisi, a deduce	elemente, ipoteză(e), concluzii, supoziții, enunțuri (de fapte), enunțuri (de intenții), argumente, particularități
4.20 Căutarea relațiilor	a analiza, a contrasta, a compara, a distinge, a deduce	relații, interrelații, pertinență, teme, evidență, erori, argumente, cauză(e), efect(e), consistență(e), părți, idei, căi indirecte
4.30 Căutarea principiilor de organizare	a analiza, a distinge, a detecta, a deduce	formă(e), pattern(uri), scop(uri), punct(e) de vedere, tehnici, mijloc indirect, structură(i), temă(e), aranjament(e), organizare(ări)
5.00 Sinteza		
5.10 Crearea unei opere personale	a scrie, a povesti, a relata, a produce, a constitui, a transmite, a crea, a modifica, a documenta	structură(i), model(e), produs(e), performanță(e), proiect(e), lucrare(ări), comunicări, efort(uri), fapte specifice, compunere(i)
5.20 Elaborarea unui plan de acțiune	a propune, a planifica, a produce, a proiecta, a modifica, a specifica	plan(uri), obiective, specificare(ări), fapte schematice, operații, modalitate(ăți), soluție(ii), mijloace

Nivelul	Infinitivul	Complementul direct
5.30 Derivarea unor relaţii abstracte dintr-un ansamblu	a produce, a deriva, a dezvolta, a combina, a organiza, a sintetiza, a deduce, a clasifica, a dezvolta, a formula, a modifica	fenomene, taxonomii, concept(e), schemă(e), teorii, relaţii, abstracţii, generalizări, ipoteză(e), percepţii, modalităţi, descoperiri
6.00 Evaluarea		
6.10 Critică internă	a judeca, a argumenta, a valida, a evalua, a decide	exactitate(ăţi), pertinenţă, erori, veracitate, lacune, sofisme, precizie, grad de exactitate
6.20 Critică externă	a judeca, a argumenta, a considera, a compara, a constata, a standardiza, a evalua	scopuri, mijloace, eficienţă, economie(ii), utilitate, alternative, planuri de acţiune, standarde, teorii, generalizări

3.3.2. Operaţionalizarea prin descrierea completă a performanţei finale

Operaţionalizarea prin folosirea verbelor de acţiune nu putea, desigur, să asigure formularea operaţională a obiectivelor mai complexe, care presupun mai mult decât o acţiune simplă, care implică şi condiţii prealabile sau al căror produs sau comportament cuprinde mai multe elemente caracteristice. Ca urmare, au fost propuse soluţii de operaţionalizare mai complexe, desemnate prin sintagma *„descrierea completă a performanţei finale"*. O astfel de procedură cuprinde, de regulă, *două categorii de operaţii:*

a) prima se referă la *descrierea* sarcinilor învăţării şi cuprinde operaţiile şi elementele necesare pentru o *„descriere completă a performanţei finale"*, tipice fiind în acest sens procedurile lui R.F. Mager, G.F. Madaus, G. De Landsheere, N. Metfessel, W. Michael, D. Kirsner ş.a.

b) a doua se referă la *analiza* sarcinilor învăţării şi cuprinde operaţiile de *clasificare, ordonare* a performanţelor pe clase de comportamente, luându-se în considerare şi condiţiile (iniţiale şi finale, externe şi interne) în care se *constituie*, se manifestă şi sunt identificate performanţele finale, tipice fiind în acest sens procedurile lui R.M. Gagne, R.B. Miller, L. D'Hainaut.

Analizând mai multe proceduri de operaţionalizare, G. De Landsheere [26 pag.203] arată că „formularea completă a unui obiectiv operaţional cuprinde cinci indicaţii precise:

1. Cine va produce comportamentul dorit.
2. Ce comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins.
3. Care va fi produsul acestui comportament (performanţa).
4. În ce condiţii trebuie să aibă loc comportamentul.
5. Pe temeiul căror criterii ajungem la concluzia că produsul este satisfăcător".

Aceste elemente se găsesc, într-o formă sau alta, în majoritatea procedurilor de operaţionalizare. R.F. Mager, de pildă, enunţă trei elemente necesare în operaţionalizarea obiectivelor: a) identificarea (denumirea) performanţei finale; b) descrierea condiţiei importante în care ne aşteptăm să se producă comportamentul şi c) descrierea nivelului de perfecţiune a performanţei pentru a fi acceptabilă.

L. D'Hainaut propune un model de descriere a obiectivelor cognitive prin cinci caracteristici:

1. Obiectul activităţii elevului (şi situaţia în care se inserează);
2. Natura activităţii elevului (şi circumstanţele acestei activităţi);
3. Operatorul pus în joc sau solicitat;
4. Produsul activităţii (şi situaţia finală în care se inserează);
5. Disponibilitatea componentelor activităţii (operator, obiect, produs) în repertoriul cognitiv al elevului. [28, pag.150-151]

Modelul propus de L. D'Hainaut marchează o schimbare importantă în tehnica operaţionalizării obiectivelor: aceea a trecerii de la operaţionalizarea văzută ca „descriere completă a performanţei finale", la operaţionalizarea *văzută ca analiză a sarcinilor învăţării* -ca

acțiune de *clasificare și ordonare a comportamentelor finale* din punctul de vedere al operațiilor cognitive, al mecanismelor (tipurilor) de învățare care „produc" comportamentele respective, al conținuturilor și produselor care sunt asociate activităților cognitive și performanțelor finale. În această direcție se înscriu și alte proceduri de operaționalizare, cum sunt cele propuse de R.M. Gagne și L.J. Briggs, V. Gerlach, și A. Sullivan, A. De Block, sau cele bazate pe modelul tridimensional al intelectului elaborat de J.P. Guilford.

Dintre elementele necesare descrierii obiectivelor operaționale, L. D'Hainaut acordă o atenție specială *activităților (operațiilor) cognitive, obiectului și produselor activității și criteriilor de succes* (de acceptare). Sunt stabilite trei niveluri de operații cognitive: *operațiile specifice*, „adică acelea care fac să intervină instrumentarul operatoriu propriu materiei tratate" și aici sunt incluse: *reproducerea, conceptualizarea și aplicarea; operațiile simple,* „care nu cer să intervină operatori strict proprii materiei tratate și reclamă o inițiativă a celui educat", fiind incluse aici: *explorarea* (realul și posibilul) și *mobilizarea* (convergentă și divergentă); *operațiile complete*, „care cer multă inițiativă din partea elevului", fiind vorba de operații combinate și îndeosebi rezolvare de probleme. [28, pag.157]

L. D'Hainaut propune și o *taxonomie a obiectivelor și produselor* prin care se specifică activitatea celui educat, deosebind: *obiecte și produse particulare*, "care sunt elemente sau evenimente singulare neavând nici un caracter de generalitate"; *clasele*, formate din „ansambluri de elemente în sensul cel mai larg al termenului"; *relațiile*, care sunt „propoziții ce conțin cuvintele generale susceptibile de a fi înlocuite prin alte cuvinte"; *structurile și sistemele*, care sunt „ansambluri de elemente și relații care leagă activități." [28, pag.170-171]. Referitor la criteriile de apreciere, *de acceptare a performanței finale*, L. D'Hainaut folosește două concepte:

- *gradul de integrare*, care indică „măsura în care o nouă achiziție ar putea fi însușită și pusă în acțiune de cel aflat în procesul educației", având două dimensiuni: *reținerea și transferul* (s.n.). În prima dimensiune, un obiectiv pedagogic poate viza patru trepte: reținerea imediată, cea pe termen scurt, mijlociu și pe termen lung. În dimensiunea a doua, se poate viza transferul academic, cu alte cuvinte o capacitate de aplicare a celor însușite în continuarea studiilor (fie în aceeași ramură, fie într-o ramură diferită)";
- *criteriile de succes* pot fi, după L. D'Hainaut, de două categorii: criterii de *performanță individuală* (care dau limitele acceptabilității răspunsului", „proporția răspunsurilor juste necesare", „timpul individual de execuție") și *criterii de performanță globală* („proporția subiecților care trebuie să stăpânească obiectivul pentru a se putea considera că grupul l-a însușit"). [28, pag.157-177]

R.M. Gagne și L.J. Briggs plasează problema obiectivelor operaționale în cadrul a ceea ce autorii numesc *design instrucțional*, considerând că operaționalizarea obiectivelor nu trebuie să se reducă la descrierea performanței finale, ci trebuie să cuprindă elementele minim necesare pentru proiectarea și evaluarea proceselor de învățare care vor conduce la producerea performanțelor respective. Din această perspectivă, profesorul trebuie să se preocupe simultan de formularea *obiectivelor performative* (termen pe care autorii îl preferă celui de „obiective comportamentale") și de găsirea *tipurilor de învățare* care permit realizarea acestor obiective. Definirea obiectivelor trebuie să permită „clasificarea capacităților în categorii utile", așa încât atunci „când se cunosc obiectivele, devine posibil să deducem mai întâi *ce fel de capacități* sunt formate și apoi *ce condiții* (interne și externe) vor fi necesare pentru a realiza învățarea cu cea mai mare eficiență". [34, pag.24]

R.M. Gagne și L.J. Briggs arată că, pornind de la faptul că scopurile educaționale sunt complexe și multiple, „trebuie să încercăm să identificăm capacitățile umane care contribuie la realizarea mai multor scopuri diferite" [34, pag.31], stabilind în acest sens cinci categorii de capacități care pot să apară ca rezultate ale învățării:

1. *Deprinderile intelectuale* „sunt capacitățile care îi oferă individului posibilitatea de a răspunde la stimulii mediului său înconjurător prin intermediul simbolurilor" [34, pag.46]. Există, în opinia autorilor, şase categorii de deprinderi intelectuale ierarhizate: lanțurile motorii şi lanțurile verbale, discriminările, conceptele concrete, conceptele definite, regulile şi regulile supraordonate (rezolvarea de probleme).
2. *Strategiile cognitive*, sunt: „deprinderi organizate intern care dirijează comportamentul elevului. Spre deosebire de deprinderile intelectuale, care sunt orientate spre obiectele şi evenimentele înconjurătoare, strategiile cognitive au ca obiect înseşi procesele de gândire ale elevului, *sunt deprinderi intelectuale orientate intern*".
3. *Informația verbală* se referă la învățarea cunoştințelor („corpusuri de date generale şi interconectate") care pot fi necesare elevului pentru ca el „să-şi continue învățarea în cadrul unei teme sau al unui obiect" şi pentru comunicare. Există trei tipuri de învățare: învățarea denumirilor, învățarea faptelor şi învățarea corpusurilor de cunoştințe.
4. *Atitudinile* sunt „stări complexe ale organismului uman care influențează comportamentul său față de oameni, lucruri şi evenimente". [34, pag.74]
5. *Deprinderile motorii* sunt: „capacitățile învățate care stau la baza performanțelor ale căror rezultate se reflectă în rapiditatea, acuratețea, forța sau suplețea mişcărilor corporale". [34, pag.80]

Semnificativ pentru definirea acestor cinci categorii de capacități este faptul că autorii le disting din două puncte de vedere:

- primul motiv pentru diferențierea acestor categorii de capacități este „faptul că ele *fac posibile diferite tipuri de performanțe umane*";
- un al doilea motiv al diferențierii lor este că „fiecare dintre ele necesită un *set definit de condiții de învățare* pentru ca învățarea să fie" eficientă". [34, pag.42] Va fi deci necesară prezentarea fiecărei categorii de capacități cu următoarele specificații: *performanțele care desemnează capacitatea, condițiile interne şi condițiile externe* ale învățării capacității respective. În acest mod, autorii urmăresc să ofere nu numai criterii de *evaluare* a procesului de instruire, dar şi indicații cu privire la *organizarea* acestui proces.

Sintetizând variatele proceduri de operaționalizare, se pot reține următoarele elemente principale ce alcătuiesc un obiectiv operaționalizat prin procedura descrierii complete a performanțelor finale:

1. Descrierea comportamentului şi performanței finale, reprezintă elementul central al operaționalizării şi constă în esență în găsirea verbelor adecvate pentru desemnarea *acțiunilor* prin care comportamentele pot fi identificate, evaluate şi eventual măsurate. Sunt necesare aici câteva precizări:

a) termenul de *comportament* este disociat, în viziunea unor autori, de cel de *performanță* şi, într-adevăr denumirea comportamentului nu este întotdeauna suficientă pentru descrierea corectă a obiectivelor; atunci când identificarea performanței (şi evaluarea ei) este dihotomică (da sau nu) termenul de comportament este adecvat, când însă performanța implică grade diferite de realizare sau aspecte indirect observabile, termenul de comportament nu corespunde întru-totul cu cel de performanță;

b) termenul de performanță este deci preferat (şi preferabil) atunci când sunt vizate niveluri diferite de dificultate şi complexitate a sarcinilor şi a comportamentelor, deci în cazul obiectivelor de nivel mai înalt;

c) termenul de performanță este indicat şi în cazul capacităților care nu se manifestă nemijlocit în comportamentele observabile sau care nu apar „de la sine", ci trebuie provocate şi angajate în condiții speciale (de pildă, prin intermediul unui test de cunoştințe);

Cum însă de cele mai multe ori, performanțele nu pot fi separate de comportamente, soluția optimă este, după opinia noastră, ca descrierea comportamentului şi a performanței să se realizeze împreună, în cadrul aceleiaşi expresii lingvistice.

2. Descrierea conținutului, obiectului sau operatorului care intervin în realizarea comportamentului/performanței şi, în general, în activitatea cognitivă în care se manifestă şi se demonstrează performanțele elevilor.

3. Descrierea condițiilor în care se aşteaptă producerea comportamentului (performanței), care pot să apară în calitate de:

a) *condiții materiale* sau „fizice" (mijloacele necesare sau care vor fi utilizate pentru realizarea comportamentului);
b) *condiții psihologice*, care se referă în principiu la particularitățile de vârstă ale elevilor, la experiența şi pregătirea lor anterioară, necesare pentru ca performanța să fie posibilă.

Uneori se face distincție între condițiile *interne*, de fapt cele psihologice şi condițiile *externe* care vizează cadrul în care este organizată învățarea, această distincție fiind tipică pentru procedura propusă de R.M. Gagné.

4. Descrierea produsului prin care se materializează comportamentul realizat cu un anumit conținut sau obiect. Deseori, produsul se identifică cu însăşi performanța sau constituie mijlocul principal prin care aceasta este evaluată. La acest nivel intervin şi criteriile de acceptare a performanței.

Referitor la procedurile de operaționalizare prezentate mai sus este necesară o precizare: elementele incluse în descrierea completă a performanței finale sunt - după cum s-a văzut - *destul de numeroase şi dificil de folosit în operaționalizarea fiecărui obiectiv în parte.* Căci într-adevăr, este nevoie de un efort considerabil pentru a defini fiecare obiectiv operațional prin 4-5 caracteristici (denumirea comportamentului, cine va produce comportamentul, care sunt obiectul, produsul, situația şi criteriile de acceptare).

Iată ce scrie, în acest sens, L. D'Hainaut: „Toate aceste circumstanțe şi întregul context ar trebui să fie precizate pentru ca un obiectiv să fie strict operațional, dar aici ca şi în altă parte, *excesul este dăunător*; o experiență de lungă durată, privind formarea cadrelor didactice în această materie, ne-a arătat că o precizie prea mare nu numai că este prea greoaie, dar riscă *să-i îndepărteze pe profesori de scopurile esențiale ale unei pedagogii axate pe obiective* - şi că, în loc să lărgească orizontul, *prea multă rigoare îi poate limita la detalii* sau îi poate duce la un scientism lipsit de țel. Această remarcă se impune cu tărie dacă, aşa cum e de dorit, se comunică celor educați obiectivele sau se negociază cu ei aceste obiective: precauțiile excesive riscă să-i înece în detalii." [28, pag.177]. În concluzie, se poate considera că sunt suficiente - în raport cu nevoile practicii - trei elemente: *comportamentul sau performanța, conținutul* şi, după caz, *produsul activității elevului.*

3.4. Definirea obiectivelor prin analiza de competențe

Dintre abordările recente privind definirea obiectivelor educaționale, *analiza de competențe* se impune ca una dintre cele mai caracteristice abordări în cadrul noilor direcții de proiectare şi elaborare a curriculum-ului. Astfel, *Curriculum-ul Național* pentru învățământul liceal se întemeiază pe un nou model de proiectare curriculară numit *model de proiectare curriculară* ***centrat pe competențe***. După cum se precizează în volumul publicat de Consiliul Național pentru Curriculum (seria Liceu, Bucureşti, 2000), „Dezideratul care se impune a fi avut astăzi în vedere vizează *înzestrarea elevului cu un ansamblu structurat de competențe de tip funcțional.* Acestea marchează trecerea de la un enciclopedism al cunoaşterii, imposibil de atins în condițiile de astăzi, când multiplicarea informațiilor se petrece cu o viteză extraordinară, *la o cultură a acțiunii contextualizate*, care presupune aplicarea optimă a unor tehnici şi strategii adecvate." [20, pag.5].

Proiectarea curriculară centrată pe competenţe se întemeiază, de fapt, pe cercetările relativ recente din domeniul *psihologiei cognitive*, în cadrul cărora *competenţa* este un concept central. Aceste cercetări au pus în evidenţă că, spre deosebire de alte concepte, cum este de exemplu cel de *comportament* sau cel de *performanţă,* conceptul de competenţă reflectă mult mai bine rezultatele procesului de învăţare şi poate fi, deci, un reper mult mai bun pentru definirea obiectivelor învăţării. Astfel, în psihologia cognitivă, competenţa presupune atât cunoştinţe şi capacităţi de operare cu informaţia verbală (declarativă), cât şi cunoştinţe şi capacităţi (deprinderi) procedurale, precum şi elemente de energizare şi orientare a cunoştinţelor şi capacităţilor în realizarea activităţilor desfăşurate de subiect. Pe scurt, acţiunea competentă a individului presupune capacitatea de *a accesa* şi de *a prelucra* (a procesa) la un nivel superior informaţiile de diferite tipuri, aptitudinea de *a mobiliza* resursele mentale şi schemele de acţiune, de a face transferuri şi de a pune în act resursele selectate „la locul şi la timpul potrivit", de a exercita *controlul* şi *autocontrolul* cognitiv şi emoţional al proiectării şi realizării unei sarcini.

Semnificaţia actuală a termenului de competenţă poartă, în bună măsură, şi amprenta cercetărilor de psiholingvistică. În această direcţie, N. Chomsky distinge între *competenţa* lingvistică şi *performanţa* lingvistică. Prima (*competenţa*) desemnează o *capacitate internă*, care ţine de structurile şi mecanismele mentale şi care conţine atât elemente *reale* şi *manifeste*, cât şi elemente *potenţiale* şi *latente*. Cealaltă (*performanţa*) este o *actualizare a competenţei*, este „uzul" competenţei în contexte concrete, aşa încât nivelul performanţei *depinde atât de competenţă*, cât şi de o serie de *factori contextuali*, obiectivi sau/şi subiectivi, care pot să „distorsioneze" relaţia dintre competenţa (reală sau potenţială) şi performanţa efectivă a individului. De cele mai multe ori, competenţa rămâne o capacitate (un ansamblu de capacităţi) care *nu se exteriorizează complet şi perfect proporţional în performanţe*, fie datorită interferenţei cu factorii contextuali, fie datorită caracterului neobservabil (nemanifest) al unora dintre componentele competenţei. Această abordare este convergentă cu paradigma cognitivistă, potrivit căreia învăţarea competenţelor se produce la nivelul structurilor şi mecanismelor mentale, comportamentele sau schimbările de comportament nefiind rezultate propriu-zise ale învăţării, ci numai *semne* sau indicatori ai învăţării.

Un alt argument în favoarea conceptului de competenţă rezultă şi din asocierea lui cu cerinţele şi normele sociale de evaluare a calităţii proceselor şi structurilor de educaţie. Competenţa este nu numai un concept pedagogic, psihologic sau sociologic, dar şi un concept economic şi „tehnic", este un criteriu larg utilizat pentru a circumscrie o profesie sau condiţiile de acces la exercitarea unei profesii, iar prin frecventa şi extinsa sa utilizare în variate contexte sociale, competenţa a devenit obiectul unor *reprezentări* sociale care o aşează spre vârful ierarhiei *valorilor sociale*. Competenţa accentuează în mod evident *latura pragmatică a învăţării*, utilitatea efectelor învăţării pentru individ, dar şi pentru societate. Se subliniază, sub acest aspect, că folosirea competenţelor în definirea obiectivelor permite învăţământului şi, în particular, curriculum-ului să dea un răspuns mult mai direct la nevoile concrete ale comunităţii în care funcţionează şcoala şi la nevoile concrete ale individului de a se integra social şi profesional. În acest mod, „profesorul face legătura directă şi evidentă între *ce* se învaţă şi *de ce* se învaţă." [20, pag.8]

Asumând aceste abordări, autorii Curriculum-ului Naţional, Seria Liceu, precizează că „întrucât învăţământul liceal reprezintă un serviciu public în mai mare măsură decât învăţământul general, liceul trebuie să răspundă mult mai aplicat cerinţelor sociale exprimate în termeni de achiziţii finale uşor evaluabile. Această concepţie a condus la organizarea programelor şcolare pentru clasele a X-a - a XII-a într-o structură care să permită *centrarea pe competenţele ce urmează a fi formate la elevi şi în acelaşi timp să asigure corelarea conţinuturilor învăţării cu aceste competenţe*. Astfel, dominanta activităţii didactice trece pe asimilarea instrumentelor de prelucrare şi accesare la un nivel superior a informaţiei, absolut necesară integrării absolventului în viaţa socială şi profesională."[20, pag.5]

În materialul menționat mai sus, autorii definesc competențele ca fiind *ansambluri structurate de cunoştinţe şi deprinderi dobândite prin învățare, care permit identificarea şi rezolvarea, în contexte diverse, a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.* Competențele sunt definite pe două niveluri:

a) ***competențe generale***, definite pe ansamblul unui obiect de studiu, care se formează treptat pe întreaga durată a învățământului liceal şi care au grad ridicat de generalitate şi o gamă largă de aplicabilitate;

b) ***competențe specifice***, care se definesc pe un obiect de studiu sau pe o parte a acestuia (în cazul disciplinelor care se studiază în mai mulți ani), se formează pe durata unui an şcolar şi se raportează la conținuturi specificate, constituind, în fapt, *etape* în dobândirea competențelor generale [20, pag.7].

Curriculum-ul Național pentru liceu defineşte şase categorii de competențe, „organizate în jurul câtorva verbe definitorii" [20, pag.9], după cum urmează:

1.**Receptarea**, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:
- identificarea de termeni, relații, procese;
- observarea unor fenomene, procese;
- perceperea unor relații, conexiuni;
- nominalizarea unor concepte;
- culegerea de date din surse variate;
- definirea unor concepte.

2. **Prelucrarea primară** (a datelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:
- compararea unor date, stabilirea unor relații;
- calcularea unor rezultate parțiale;
- clasificări de date;
- reprezentarea unor date;
- sortarea-discriminarea;
- investigarea, descoperirea, explorarea;
- experimentarea.

3. **Algoritmizarea**, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:
- reducerea la o schemă sau model;
- anticiparea unor rezultate;
- reprezentarea datelor;
- remarcarea unor invarianți;
- rezolvarea de probleme prin modelare şi algoritmizare.

4. **Exprimarea**, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:
- descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene;
- generarea de idei, concepte, soluții;
- argumentarea unor enunțuri;
- demonstrarea.

5. **Prelucrarea secundară** (a rezultatelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:
- compararea unor rezultate, date de ieşire, concluzii;
- calcularea, evaluarea unor rezultate;
- interpretarea rezultatelor;
- analiza de situații;
- elaborarea de strategii;
- relaționări între diferite tipuri de reprezentări, între reprezentare şi obiect.

6. **Transferul**, care poate fi concretizat prin următoarele concepte operaționale:
- aplicarea;

- generalizarea şi particularizarea;
- integrarea;
- verificarea;
- optimizarea;
- transpunerea;
- negocierea;
- realizarea de conexiuni;
- adaptarea şi adecvarea la context.

BIBLIOGRAFIE

1. ANTONESEI, LIVIU: *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.
2. ANTONESEI, LIVIU: *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice şi transdisciplinare ale educaţiei*, Editura POLIROM, Iaşi, 2002.
3. AUSUBEL, DAVID P.; ROBINSON, FLOYD G.: *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*(trad.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.
4. BERNSTEIN, BASIL: *Studii de sociologie a educaţiei*(trad.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.
5. BÎRZEA, CEZAR: *Arta şi ştiinţa educaţiei*, Ediţia a II-a, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti, 1998.
6. BLOCK, CLIFFORD H.: *Ce este tehnologia educaţionala?* (trad.), în Caiete de pedagogie modernă, vol. 6, *Probleme de tehnologie didactică*, coord. Eugen P. Noveanu, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti 1977.
7. BLOOM, B.S.; HASTINGS, S.T.; MADAUS, G.F.: *Versiunea condensată a taxonomiei obiectivelor educaţionale*, în Caiete de pedagogie modernă, vol.6, *Probleme de tehnologie didactică*, coord. Eugen P. Noveanu, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
8. BLOOM, B.S. (et collaborateurs): *Taxonomie des objectives pedagogiques, I. Domaine cognitif*, Lavallee, Montreal, Education Nouvelle, 1968.
9. BONTAŞ, IOAN: *Pedagogie*, Editura "All", Bucureşti, 1994.
10. BRUNER, JEROME S.: *Pentru o teorie a instruirii*, (trad.) Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970.
11. CĂLIN, MARIN: *Filosofia educaţiei*, Editura Aramis, Bucureşti, 2001
12. CERGHIT, I.; VLĂSCEANU, L. (coord.): *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti, 1988.
13. CHALVIN, DOMINIQUE: *Encyclopedie des pedagogies de formation*, Tome 1, *Histoire et principales approches*, E.S.F. Editeur, Paris, f.a.
14. CHARLIER, EVELYNE: *Planifier un cours c'est prendre des decisions*, De Boeck Universite, Bruxelles, 1989.
15. CRISTEA, S.: *Dicţionar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera-Litera Internaţional, Chişinău-Bucureşti, 2000.
16. CUCOŞ, C.: *Pedagogie*, Polirom, Iaşi, 1996.OŞ, C. (coord.): *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Polirom, Iaşi, 1998.
17. CUCOŞ, CONSTANTIN: *Istoria pedagogiei. Idei şi doctrine pedagogice fundamentale*, Editura POLIROM, Iaşi, 2001.
18. * * * *CURRICULUM NAŢIONAL, Programe şcolare pentru învăţământul primar*, Ministerul Educaţiei Naţionale, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Bucureşti, 1998.
19. * * * *CURRICULUM NAŢIONAL pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă*, Ministerul Educaţiei Naţionale, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Bucureşti, 1998.
20. * * * *CURRICULUM NAŢIONAL, Programe şcolare, Seria Liceu*, Ministerul Educaţiei Naţionale, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Bucureşti, 2000.
21. DAVIES, IVOR K.: *Natura tehnologiei educaţionale*(trad.), în Caiete de pedagogie modernă, vol.6, *Probleme de tehnologie didactică*, coord. Eugen P. Noveanu, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
22. DEBESSE, MAURICE; MIALARET, GASTON: *Traité de sciences pédagogiques*, Tome 4, *Psychologie de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1974.
23. DE CECCO, JOHN P.: *Obiectivele instrucţionale* (trad.), în vol. Caiete de pedagogie modernă, vol.6, *Probleme de tehnologie didactică*, coord. Eugen P. Noveanu, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
24. DE LANDSHEERE, G.: *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele. Manual de docimologie*, (trad.) Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975.
25. DE LANDSHEERE, GILBERT: *Istoria universală a pedagogiei experimentale*, (trad.) Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.

26. DE LANDSHEERE, VIVIANE; DE LANDSHEERE, GILBERT: *Definirea obiectivelor educației*(trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
27. DEWEY, JOHN: *Fundamente pentru o știință a educației*, (trad), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
28. D'HAINAUT, L (coord.).: *Programe de învățământ și educație permanentă* (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
29. * * * *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
30. * * * *Dicționar de pedagogie contemporană*, sub red. prof.dr.doc.Ștefan Bârsănescu, Editura Enciclopedică Română, București, 1969.
31. * * * *Dicționar de sociologie*, coordonatori Cătălin Zamfir și Lazăr Vlăsceanu, Editura BABEL, București, 1993.
32. FAURE, EDGAR: *A învăța să fii*, un raport al UNESCO (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
33. GAGNE, R.M.: *Condițiile învățării* (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
34. GAGNE, R.M.; BRIGGS, L.J.: *Principii de design al instruirii* (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
35. GARRIDO, JOSE GARCIA LUIS: *Fundamente ale educației comparate*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
36. GOZZER, GIOVANNI: *Programe școlare și probleme sociale* (trad.), în rev. Perspective, vol.XX, nr.1, 1990(73), UNESCO.
37. GREEN, EDWARD J.: *Tehnologia pedagogică. Stadiul disciplinei*(trad.), în JOEL R. DAVITZ și SAMUEL BALL: *Psihologia procesului educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
38. HARROW, A.J.: *Taxonomia obiectivelor pedagogice din domeniul psihomotor*(trad.), în Caiete de pedagogie modernă, vol.6, *Probleme de tehnologie didactică*, coord. EUGEN P. NOVEANU, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
39. IONESCU, ION I.: *Sociologia școlii. Politici, practici și actori ai educației școlare*, Editura POLIROM, Iași, 1997.
40. IONESCU, MIRON: *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca, 2000.
41. IONESCU, MIRON; RADU, IOAN (coordonatori): *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995.
42. JINGA, I.; ISTRATE, E.: *Manual de pedagogie*, Editura ALL Educational, București, 1998.
43. JINGA, IOAN; NEGREȚ, ION: *Cum se pot preciza repede și clar obiectivele educaționale ale activității didactice*, în Revista de pedagogie, nr.2, 1982, București.
44. KENNETH-RICHMOND, W.: *Ce semnifică termenul de tehnologie educațională?* (trad.), în Caiete de pedagogie modernă, vol.6, *Probleme de tehnologie didactică*, coord. EUGEN P. NOVEANU, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
45. KRASNASESCHI, V.L. (coordonator): *Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
46. KRATHWOLH, D.R.; BLOOM, B.S.; MASIA, B.B.: *Taxonomie des objectives pedagogiques. II. Domaine affectif*, Montreal, Education Nouvelle, 1970.
47. LEBRUN, NICOLE ; BERTHELOT, SERGE: *Plan pedagogique. Une demarche systematique de planification de l'enseignement*, De Boeck Universite, Les Editions Nouvelles, Ottawa, 1994.
48. LISIEVICI, PETRU: *Calitatea învățământului. Cadru conceptual, evaluare și dezvoltare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
49. LISIEVICI, PETRU: *Teste de cunoștințe*, Casa Corpului Didactic, Tulcea, 1993.
50. MACAVEI, E.: *Pedagogie. Teoria educației*, vol. I-II, Editura Aramis, București, 2001-2002.
51. MAC DONALD-ROSS, MICHAEL: *Obiectivele comportamentale și structurarea cunoștințelor* (trad.), în Caiete de pedagogie modernă, vol.6, *Probleme de tehnologie didactică*, coord. EUGEN P. NOVEANU, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
52. MAGER, R.F.: *Preparing Instructional Objectives*, Fearon Publishers, Palo Alto, California, 1962.
53. MECHNER, FRANCIS: *Analiza comportamentală și structurarea instruirii* (trad.), în Caiete de pedagogie modernă, vol.6, *Probleme de tehnologie didactică*, coord. EUGEN P. NOVEANU, Editura Didactică și Pedagogica, București, 1977.
54. MITCHELL, DAVID P.: *Natura sacră a obiectivelor comportamentale*(trad.), în Caiete de pedagogie modernă, vol.6, *Probleme de tehnologie didactică*, coord. EUGEN P. NOVEANU, Editura Didactică și Pedagogica, București, 1977.
55. NEACȘU, IOAN; NEGREȚ-DOBRIDOR, ION: *Modele ale instruirii și proiectarea pedagogică*, în vol. *Prelegeri pedagogice*, Editura POLIROM, Iași, 2001.

56. NECULAU, ADRIAN (coordonator) : *Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale*, Editura POLIROM, Iaşi, 1997.
57. NEGREŢ, ION: *Un model de diferenţiere şi motivare a instruirii în vederea învăţării complete în clasă şi a determinării eficacităţii generale a instruirii*, în Revista de pedagogie, nr. 4 (aprilie), 1985, Bucureşti.
58. NICOLA, IOAN: *Pedagogie*, Ediţia a II-a, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994.
59. OPREA, OLGA: *Tehnologia instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.
60. PĂUN, EMIL: *Educaţia şi rolul ei în dezvoltarea social-economică*, Editura Didactică şi Pedagogica, Bucureşti, 1974.
61. PĂUN, EMIL: *Sociopedagogie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.
62. PLANCHARD, EMILE: *Introducere în pedagogie*, E.D.P., Bucureşti, 1976.
63. PLANCHARD, EMILE: *Pedagogie şcolară contemporană*(trad.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1992.
64. POTOLEA, DAN: *Teoria şi metodologia obiectivelor educaţionale*, în *Curs de pedagogie*, coord. I. Cerghit şi L.Vlăsceanu, Universitatea Bucureşti, 1988.
65. 204. RADU, ION T.: *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.
66. * * * Raportul CERI: *Probleme practice în proiectarea sistemelor de învăţare* (trad), în Caiete de pedagogie modernă, vol.6, *Probleme de tehnologie didactică*, coord. EUGEN P. NOVEANU, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
67. SALADE, DUMITRU (coordonator): *Didactica*, seria *Sinteze de pedagogie contemporană*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.
68. TARDIF, JACQUES: *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Les Editions Logiques, Montreal, Canada, 1992.
69. VĂIDEANU, GEORGE: *Incidenţele finalităţilor şi obiectivelor educaţiei asupra altor componente ale sistemului educativ*, în Revista de pedagogie, nr.2 (februarie), 1979, Bucureşti.
70. VOICULESCU, FLOREA : *Elaborarea obiectivelor educaţionale. Teorie, Cercetări, Aplicaţii*, Editura "IMAGO", Sibiu, 1995.
71. VOICULESCU, FLOREA : *Analiza resurselor educaţionale ca demers al proiectării pedagogice*, în vol. *Studii de pedagogie* (Omagiu profesorului Dumitru Salade), Editura "Presa Universitară Clujeană. Cluj-Napoca, 2000.
72. VOICULESCU, FLOREA: *Analiza resurse-nevoi şi managementul strategic în învăţământ*, Editura ARAMIS, Bucureşti, 2004.

Capitolul 3

CONȚINUTURILE EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

Conținutul reprezintă una dintre componentele centrale ale procesului de învățământ, care mijlocește realizarea obiectivelor educaționale și care interacționează cu celelalte componente: cu metodele și cu strategia predării/învățării, fiind și principalul generator de criterii pentru evaluarea elevilor, ca și pentru evaluarea eficienței procesului de învățământ. Conținutul prezintă, totodată, o deosebită importanță sistemică și instituțională, el reprezentând, în fapt, principalul instrument oficial prin care se dirijează și se reglează procesul de învățământ la nivelul sistemului și al instituțiilor școlare. Căci într-adevăr, în timp ce alte componente ale procesului de învățământ cum sunt metodologia, strategiile didactice și, într-o anumită măsură, obiectivele sunt mai puțin reglementate, conținutul este precizat și, în bună măsură, impus prin documente oficiale. Datorită acestei poziții speciale în raport cu procesele și sistemele de învățământ, conținutul s-a aflat și se află în centrul preocupărilor teoriei pedagogice și ale cercetării științifice din științele educației, constituind una dintre temele cele mai reprezentate în literatura de specialitate.

1. CONȚINUTURILE: CONCEPT, STRUCTURĂ, TIPOLOGIE

Pedagogia contemporană oferă un tablou foarte divers al definițiilor date conținutului educației și al perspectivelor din care sunt abordate problemele selectării, structurării și integrării conținuturilor în procesele educaționale și în organizarea de ansamblu a sistemelor de educație. Această diversitate are în primul rând origini istorice. Fiind o componentă centrală a oricărui proces/sistem de educație, conținutul a însoțit schimbările de concepție, de organizare, de scopuri și obiective pe care procesele și sistemele de educație le-au cunoscut de-a lungul timpului, fiind uneori efect, alteori cauză a acestor schimbări.

Diversitatea definițiilor și abordărilor privind conținutul educației este generată și de diversitatea reală a ipostazelor în care conținuturile se raportează la obiectivele educaționale, la resursele și mijloacele proceselor de educație, la formele de organizare a educației. Există conținuturi ale educației formale (ale învățământului), dar și conținuturi ale educației nonformale și informale, există conținuturi generale și conținuturi specifice, comune sau diferențiate etc. În acest, context, ne propunem în acest capitol să prezentăm principalele abordări privind conceptul, structura și tipologia conținuturilor educației și învățământului.

1.1. Conținuturile educației și conținuturile învățământului

Pentru început, se impune precizarea notelor distinctive între cele două concepte și, totodată, între cei doi termeni fundamentali asociați conținuturilor: *educația* și *învățământul*. În mod tradițional, conținutul este asimilat, explicit sau implicit, cu *conținutul învățământului* sau cu *conținutul procesului de învățământ*. Cele mai multe studii se ocupă de această ipostază a conținutului educației, iar preocupările mai recente de integrare a conținuturilor în curriculum-ul școlar oficial

au accentuat aspectul formal al conținuturilor și au contribuit la extinderea utilizării sintagmei de *conținut al învățământului* sau, cu trimiteri mai explicite, a sintagmelor de *conținut al procesului de învățământ* ori de *conținut al procesului instructiv/educativ*.

Pe de altă parte, paralel cu interesul justificat față de învățământ, ca modalitate nu numai instituționalizată, dar și dominantă a educației, s-a înregistrat o creștere progresivă a interesului față de celelalte modalități ale educației (nonformală și informală), precum și față de „pedagogiile alternative" și de ofertele de educație bine organizată venite din afara sistemelor școlare (de învățământ), mai ales în sfera educației continue și a formării și perfecționării profesionale. În aceste condiții, termenul de conținut al învățământului nu mai putea acoperi gama necesară de utilizări, fiind ori restrictiv, ori impropriu pentru noile (și diversele) contexte educaționale. În consecință, termenul de *conținut al educației* a dobândit o utilizare tot mai frecventă. În prezent, cele două concepte - *conținutul educației* și *conținutul învățământului* - sunt folosite în funcție de context și de realitatea pe care intenționează să o desemneze, avându-se în vedere atât *conexiunile*, cât și *disocierile* ce trebuie făcute spre a se evita confuziile și suprapunerile de planuri.

1. Termenul de **conținut al educației**, cu pluralul *conținuturi ale educației,* desemnează conținutul oricărei acțiuni educative sau oricărei influențe sociale căreia i se poate asocia atributul de educativă. Sub acest aspect, conceptul de conținut al educației se distinge prin caracterul său de *maximă generalitate*, el înglobând conținutul învățământului, precum și conținuturile celorlalte modalități sau domenii ale educației, din interiorul sau din afara sistemului de învățământ. Acesta este un punct de vedere larg reprezentat în literatura de specialitate. „Conținuturile educației – precizează în acest sens C. Crețu – au o sferă mai largă decât conținuturile procesului de învățământ, nereducându-se la conținuturile documentelor și activităților școlare. Conținuturile educației înglobează, în plus, și valorile pe care elevii le asimilează, prin metode sau mijloace mai puțin sistematizate decât cele didactice, din întregul lor univers experențial, din afara școlii (*educația informală*). Un rol important, în acest registru de resurse educaționale, îl au familia, instituțiile religioase, culturale și artistice, muzeele, *mass-media* etc." [9, pag.107].

Relațiile dintre conceptul de conținut al educației și conceptul de conținut al învățământului nu se stabilesc însă doar pe linia generalității, nu sunt simple relații de la gen la specie. Conținuturile învățământului sunt înglobate în conținuturile educației, dar înglobează la rândul lor o parte însemnată a acestora. De pildă, conținutul educației intelectuale, al educației morale, estetice, fizice, tehnologice etc. sunt în cea mai mare parte integrate conținuturilor învățământului, ele sunt domenii ale acestora și nu conținuturi supraordonate. În plan real, relațiile sunt încă și mai complexe decât în plan conceptual. Ele pot fi relații de convergență sau de divergență, de complementaritate sau de opoziție, în funcție de natura relațiilor ce se instituie între educația școlară și cea extrașcolară, între sistemul de învățământ și celelalte acțiuni și influențe educative, mai mult sau mai puțin organizate și sistematice.

În acest context, tendința este ca raporturile între conținuturile educației și cele ale învățământului să fie puse de acord în cadrul integrativ al ***educației permanente***, ceea ce presupune, după cum subliniază C. Crețu, un „parteneriat optim între școală și celelalte instituții sociale care au valențe formative, parteneriat nu doar facilitat, ci chiar proiectat în concepția unui curriculum global și integrativ", așa încât „cele două categorii de conținuturi vor putea servi mai bine finalitățile educaționale, inclusiv din perspectiva educației permanente."[9, pag.107]

2. În ceea ce privește **conținutul învățământului** (cu variantele sale de *conținut al procesului de învățământ* sau al *procesului instructiv-educativ*), delimitările conceptuale sunt mai clare și rezultă din asocierea sa cu ***educația formală***, realizată prin *procesul instructiv-educativ* (de învățământ) desfășurat în *instituții de învățământ*, organizate, de regulă, în *sisteme de învățământ,* dar și cu *educația nonformală,* în măsura în care aceasta este organizată în școală sau sub controlul școlii, cu conținuturi complementare celor din curriculum-ul școlar.

1.2. Conținutul învățământului, între tradițional și modern

Deși în plan real conținutul învățământului poate fi destul de ușor delimitat în contextul celorlalte componente ale procesului educațional, în plan conceptual diversitatea abordărilor se menține, atât în ceea ce privește conceptul, cât și în ceea ce privește structura și locul conținutului în ansamblul componentelor procesului/sistemului de învățământ. Sub acest aspect, similar unor „categorizări istorice" ce se aplică celorlalte componente ale învățământului (metode, organizare, mijloace), definițiile și accepțiunile privind conținutul sunt la rândul lor plasate în categorii istorice desemnate prin sintagmele de pedagogie *tradițională,* pedagogie *modernă* și de o pedagogie *postmodernă* [S. Cristea, 11, pag. 54]. Din această perspectivă, se consideră că există:

a) un **concept tradițional** de conținut al învățământului, aparținând *„didacticii tradiționale"*, potrivit căreia conținutul este un ansamblu de cunoștințe, priceperi și deprinderi;
b) un **concept modern** de conținut al învățământului, propriu *„didacticii moderne"*, caracterizat în principal de diversificarea elementelor componente, sub presiunea noilor dezvoltări din sfera științei, a tehnologiei și a culturii, a „noilor educații", dar și sub influența mutațiilor conceptuale și terminologice din științele educației, care au condus la un concept de conținut al învățământului definit în termeni de *informații, strategii* și *atitudini cognitive, capacități, competențe* sau *performanțe*, puse în legătură cu domeniile formării personalității elevului (cognitiv, moral/atitudinal, socio/profesional etc.);
c) un *concept al conținutului derivat din* **teoria curriculum-ului**, atribuit *„didacticii post-moderne"*, caracterizat în principal de deplasarea accentului de pe elementele clasice de conținut (cunoștințe, deprinderi, capacități) pe ***experiențele de învățare*** ale elevilor și de *integrarea conținutului* în sistemul componentelor și relațiilor ce alcătuiesc un *curriculum*, asamblate într-un proiect, „un design" sau un program unitar de formare (de instruire și educare). Pe această direcția s-a consacrat termenul de ***conținuturi curriculare***.

Desigur, această plasare între tradițional și modern a evoluției conceptului de conținut al învățământului are utilitatea ei, îndeosebi în sistematizarea și compatibilizarea conceptelor și terminologiei vehiculate de-a lungul timpului. Dar ea nu este suficientă, iar în anumite privințe poate fi chiar arbitrară. În fond, nu tot ceea ce este tradițional este desuet sau învechit (non modern), după cum nu tot ceea ce este modern este neapărat valoros, eficient sau „mai bun". Pedagogia contemporană este (sau ar trebui să fie) o sinteză a tradiționalului și modernului construită prin selecția, evaluarea și valorificarea în funcție de corespondența cu cerințele actuale și de perspectivă ale educației, pe fondul și în sensul evoluției generale a societății.

Din această perspectivă, vom prezenta, în cele ce urmează, principalele concepte și moduri de abordare privind conținutul învățământului, îmbinând elementele tradiționale, dar prezente încă în limbajul pedagogic, cu elementele mai recente și care sunt semnificative pentru viziunea actuală asupra conținutului învățământului. Precizăm că ne vom ocupa în special de *conținutul învățământului*, urmând ca trimiterile la *conținutul educației* să fie făcute în funcție de context și de cerințele specificării mai riguroase a denotației termenilor.

1.2.1. Conceptul tradițional de conținut al învățământului

Dicționarul de pedagogie (1979) oferă o definiție ce a devenit tradițională, conform căreia conținutul învățământului este „ansamblul cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor cuprinse în activitatea instructiv-educativă desfășurată în cadrul procesului de învățământ. Reprezintă un sistem de *cunoștințe* din principalele domenii ale științelor contemporane (...), ale literaturii și artei (...) și ale tehnicii actuale (...), precum și *priceperile* și *deprinderile* de studiu, de muncă și de aplicare în practică, de comportare în viață, cu care procesul de învățământ trebuie să-l înarmeze pe omul societății respective" [23, pag.97].

În completarea acestei definiții trebuie aduse precizările făcute de M.Ionescu și G. Văideanu conform cărora „conținutul învățământului exprimă *volumul, structura* și *natura* cunoștințelor cu ajutorul cărora este realizată instruirea și educarea omului pe trepte distincte de școlarizare" [33, pag.59]. În linii generale, conținutul învățământului este definit de aceeași manieră și de către alți autori. De pildă, Ioan Bontaș propune următoarea definiție: „Conținutul învățământului (curriculum-ului) reprezintă ansamblul (sistemul) de valori ideatice (gnoseologice) și de abilități practice sau ansamblul (sistemul) de *cunoștințe, priceperi* și *deprinderi* (s.n.) selectat din tezaurul cunoașterii și practicii umane (sistem ideatic și practic), care se transmit și se dobândesc (învață) pentru dezvoltarea personalității și formarea profesionalității tinerelor generații studioase în vederea integrării lor socio-profesionale" [5, pag.103].

În termeni asemănători, Olga Oprea arată că prin conținutul învățământului se „stabilește ce anume trebuie învățat pentru ca obiectivele sistemului educațional să poată fi atinse" și că „în aria acestui concept pedagogic, tradiția învățământului a statornicit categoriile: *cunoștințe, priceperi* și *deprinderi* de aplicare a cunoștințelor, pe care se întemeiază progresele în instrucție, ca și formația elevului în vederea autoinstruirii" [46, pag.127]. Precizări utile pentru delimitarea mai clară a sferei conceptului de conținut al învățământului aduce Ioan Nicola, referitoare la faptul că:

- *„conținutul procesului de învățământ nu se confundă cu conținutul educației.* Faptul că procesul de învățământ este forma cea mai organizată a educației nu înseamnă că îi va epuiza obiectivele și sarcinile pe care le urmărește".
- „conținutul procesului de învățământ nu poate fi confundat cu rezultatele activității de învățare. Aceasta pentru că, pe de o parte, *nu tot ceea ce este inclus în conținut se va transforma în rezultat al învățării*, iar pe de altă parte, pentru că *însuși conținutul asimilat se amplifică prin efectele sale asupra dezvoltării personalității*, efecte care se integrează organic în rezultatele procesului de învățământ".
- „conținutul procesului de învățământ nu este o simplă transpunere mecanică a informației din diferite discipline științifice, ci *rezultatul unei prelucrări riguroase* pe baza unor criterii de selecție" [45, pag.297, sublinierile ne aparțin].

Încheiem, deocamdată, analiza conceptului tradițional de conținut al învățământului, reținând din definițiile citate câteva note comune, a căror evidențiere este necesară pentru abordarea, în continuare, a problemelor definirii și structurării conținutului învățământului:

a) conținutul învățământului este un *sistem de elemente* care fac obiectul predării și învățării, elemente ce pot fi grupate, din punct de vedere pedagogic, în trei categorii: *cunoștințe, priceperi* și *deprinderi*;
b) conținutul învățământului specifică nu numai *structura* pe cunoștințe, deprinderi și priceperi, dar și *volumul* și *natura* elementelor ce sunt predate și învățate prin procesul de învățământ;
c) conținutul învățământului se constituie prin operații de *selecție, prelucrare, structurare* prin care cunoștințele (științifice, tehnice, artistice) devin accesibile predării și învățării și facilitează realizarea obiectivelor procesului de învățământ;
d) conținutul învățământului nu se identifică cu rezultatele instruirii și, în general, ale educării, în sensul că *aceste rezultate nu sunt întotdeauna și integral efectul conținutului predat*, rezultatele instruirii depășind, de regulă, prin *mecanismele de transfer* și prin *efectele secundare ale învățării*, sfera strictă a conținutului predat și învățat.

În sinteză, abordarea tradițională definește conținutul învățământului:

a) ca un *ansamblu de* ***cunoștințe*** (concepte, principii, legi, date, teorii), a căror asimilare corespunde unor obiective de tipul: „a defini", „a descrie", „a enunța", „a enumera" etc.

b) ca un *ansamblu de* ***deprinderi*** (componente automatizate ale activității intelectuale sau motorii, cu caracter postvoluntar, dobândite prin exercițiu), a căror achiziție corespunde unor obiective de tipul: „a executa", „a utiliza", „a aplica" etc.

c) ca un *ansamblu de* ***priceperi*** (abilități, capacități, aptitudini), a căror dobândire nu reprezintă o achiziție de sine stătătoare, ci mai degrabă un *atribut al celorlalte achiziții*, care marchează de fapt un nivel superior de integrare a cunoștințelor și deprinderilor, corespunzând unor obiective ce nu țin atât de conținutul comportamentelor dobândite, cât mai ales *de nivelul performanței, de gradul de dezvoltare a achizițiilor.*

Expresia „cunoștințe, priceperi și deprinderi" a pătruns atât de adânc în limbajul pedagogic curent încât o discuție asupra celor trei noțiuni puse în relație pare inutilă. Cu toate acestea, cei trei termeni acoperă înțelesuri diferite, nu fără neclarități și imprecizii. Ce constatăm în acest sens ?

Cunoștințele par să desemneze cu precădere *latura teoretică* și *informațională* a conținuturilor, fie că este vorba despre *informații factuale* (date, evenimente, caracteristici ale unor fenomene sau procese), fie că este vorba despre *concepte, legi, principii, teorii.* Pe de altă parte, în accepțiunea tradițională a conținutului, cunoștințele cuprind și alte elemente cum sunt *algoritmii, procedurile de operare* (analize, sinteze, abstractizări, generalizări ș.a.), *operațiile logice pe noțiuni* (definiții, clasificări, diviziuni, sistematizări), fără a fi însă specificate delimitări riguroase între aceste componente.

Deprinderile au beneficiat și beneficiază de o mai exactă definire datorită prezenței lor în structura psihologică a activității și deci atenției de care se bucură din partea psihologiei. Definite drept *componente automatizate ale activității* și drept condiții ale activității voluntare (prin automatizare, deprinderile devin acțiuni *postvoluntare*), deprinderile sunt totodată și componente principale ale conținutului instruirii. Mare parte din ceea ce elevii învață în procesul de învățământ sunt deprinderi, iar pe măsură ce acestea trec în experiența anterioară a elevilor, devin hotărâtoare pentru parcurgerea etapelor superioare ale procesului de instruire. Sub acest aspect, învățarea deprinderilor prezintă un interes special: *lacunele cel mai dificil de recuperat sunt nu cunoștințele, ci deprinderile.* Între cunoștințe și deprinderi există o legătură foarte strânsă. Cunoștințele sunt baza sau punctul de plecare în formarea majorității deprinderilor, iar acestea din urmă devin ulterior condiții necesare pentru învățarea de noi cunoștințe.

Cu privire la termenul de **priceperi**, lucrurile nu sunt la fel de clare. In psihologie nu se folosește acest termen, iar ceilalți termeni folosiți (capacități, aptitudini, abilități) nu acoperă fidel semnificația termenului de priceperi. In limbajul uzual al cadrelor didactice, termenul de pricepere are o semnificație *calitativă.* Priceperile se referă atât la cunoștințe cât și la deprinderi, dar sub aspectul *gradului de asimilare și utilizare, al eficienței acestora, al capacității de dezvoltare și aplicare în situații noi a cunoștințelor și deprinderilor dobândite de elevi.* Fiecărei deprinderi îi poate corespunde o pricepere mai mult sau mai puțin dezvoltată: deprinderea de a scrie poate fi însoțită de priceperea de a scrie, cea de a compune de priceperea de a compune, cea de a rezolva probleme de priceperea de a rezolva probleme etc.

1.2.2. Conceptul actual de conținut al învățământului

După cum am arătat, sintagma *cunoștințe – priceperi – deprinderi* aparține limbajului pedagogic tradițional, semnificațiile actuale ale celor trei termeni fiind destul de diferite față de cele tradiționale. Noțiunea de „cunoștințe" și-a schimbat mult înțelesul, îndeosebi sub influența cercetărilor din sfera psihologiei cognitive, iar problematica „priceperilor" și „deprinderilor" a înregistrat mutații importante ca urmare a cercetărilor din domeniul psihologiei învățării și în special al achiziției abilităților umane. De aceea, cei mai mulți autori se pronunță în favoarea unei reconceptualizări a conținuturilor sau, cel puțin, a unei revizuiri asupra semnificațiilor componentelor clasice ale conținutului.

În raport cu structura tradițională a conținutului, conceptul actual de conținut al învățământului cuprinde atât schimbări de semnificație ale componentelor tradiționale, îndeosebi privind *cunoștințele* și *priceperile*, cât și introducerea unor componente și a unor termeni noi.

Astfel, în studiile mai recente se menționează, drept componente importante ale conținutului, *strategiile și atitudinile cognitive, comportamentele și atitudinile de ordin socio-moral.* Este de menționat, de asemenea, că în prezent structura conținuturilor este plasată în contextul *teoriei curriculum-ului*, fiind dependentă de *tipul de curriculum* în care conținuturile sunt integrate și de *natura experiențelor de învățare* pe care curriculum-ul le stabilește. Integrarea curriculară a conținuturilor este, probabil, schimbarea de paradigmă cea mai importantă în materie de selecție, tipologizare și organizare a conținuturilor învățământului (vezi în acest sens Capitolul 5 destinat teoriei curriculum-ului).

2. CUNOȘTINȚELE – O SINTEZĂ EXPLICATIVĂ ȘI APLICATIVĂ A CONȚINUTURILOR ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

Element esențial al conținutului învățământului, *cunoștințele* sunt o categorie care acoperă o mare parte din ceea ce face obiectul predării și învățării, așa încât uneori se pune semnul egal între cunoștințe și conținutul învățământului. Într-adevăr, dacă luăm în considerare sensul larg al noțiunii de cunoștințe, vom putea afirma că elementul dominant e ceea ce elevii învață în procesul de învățământ îl formează cunoștințele. Dar, deși cunoștințele fac parte din conceptul tradițional de conținut al învățământului, ele au înregistrat schimbări importante de semnificație, așa încât conceptul actual de cunoștințe este substanțial diferit față de accepțiunea lui tradițională. Vom încerca, pentru început, să marcăm câteva dintre mutațiile relevante în semnificația conceptului de cunoștințe, ca premisă pentru abordarea cognitivă a cunoștințelor.

2.1. Mutații în sfera conceptului de „cunoștințe"

Pentru a stabili cu mai multă claritate locul cunoștințelor în conținutul instruirii, dar și spre a înțelege persistența cunoștințelor în structura conținutului învățământului, este necesară relevarea notelor distinctive ce definesc *conceptul actual de cunoștințe*. Spre a surprinde modificările privind semnificația actuală a acestui concept, prin comparație cu accepțiunile tradiționale, credem că este sugestiv să recurgem la câteva propoziții negative de tipul:

- *cunoștințele nu se reduc la simple informații (date, definiții, enunțuri etc.);*
- *cunoștințele nu sunt echivalente cu conceptele științifice;*
- *cunoștințele nu sunt doar produse, ci și demersuri cognitive;*
- *cunoștințele nu sunt neapărat teoretice și nu vizează doar strict activitatea intelectuală (în sensul de activitate exclusiv mintală);*

Enunțurile de mai sus pun în evidență schimbările ce au avut loc în înțelesul tradițional al noțiunii de cunoștințe. Fiecare din aceste enunțuri s-ar preta la o analiză multiplă. Ne vom limita însă la prezentarea succintă a celor mai importante aspecte.

1. Cunoștințele nu sunt deci simple informații, date, definiții, descrieri sau enunțuri, ci ***sisteme de informații,*** organizate, înlănțuite pe baza unor reguli sau principii care fac din ele un mijloc, un ***instrument conștient de cunoaștere*** a unui obiect, domeniu, fenomen, proces etc. Spre deosebire de informațiile, reprezentările, ideile dobândite în mod spontan, fără ca elevul să-și dea seama de volumul și corectitudinea lor, cunoștințele dobândite în procesul de învățământ sunt învățate printr-un proces îndreptat în mod explicit spre dobândirea de cunoștințe, ceea ce implică o anumită disociere între *informațiile ce trebuie asimilate*, pe de o parte, și *procesul însuși de asimilare*, pe de altă parte. Rezultatul, în planul învățării, este că elevul dobândește *o dublă achiziție*: una *a informațiilor* (deci a conținutului propriu-zis), alta *a procesului prin care a asimilat informațiile respective*. În planul practic al utilizării celor învățate, această dublă achiziție conduce la un proces de „localizare" mintală a cunoștințelor pe care elevul le știe pentru că le-a

învățat (cu toată gama de niveluri ale acestei localizări: cunoștințe complete și precise, cunoștințe relativ precise, cunoștințe imprecise, lacunare pentru că au fost învățate superficial, cunoștințe ce vor urma să fie reînvățate, consolidate, sistematizate ș.a.m.d.).

2. In al doilea rând, ***cunoștințele nu sunt strict echivalente cu conceptele științifice***. Aceasta înseamnă că, în calitatea lor de element al conținutului învățământului, cunoștințele nu se produc printr-o simplă preluare a unor concepte științifice, ci printr-un proces de *elaborare*, în urma căruia *conceptele sunt transformate în cunoștințe*. Conceptele științifice sunt impersonale și nu sunt construite în mod explicit pentru a fi înțelese de cei care nu le cunosc. Relațiile esențiale pentru conceptele științifice sunt cele de adevăr, corectitudine și coerență, în timp ce cunoștințele trebuie să răspundă, în plus, unor relații vizând *accesibilitatea* și *valoarea formativă*. Cunoștințele sunt un tip special de concepte - *concepte elaborate în mod explicit pentru cei care nu le cunosc*, elaborate astfel încât să îndeplinească criteriile impuse de mecanismele psihologice ale asimilării, de particularitățile celui care învață (vârstă, experiență, motivație).

3. In al treilea rând, cunoștințele nu sunt doar *produse*, ci și ***demersuri cognitive***. Fiind un material de învățat, cunoștințele nu apar în procesul de învățământ doar ca produse finite, ca entități gata făcute, ci și ca procese de elaborare, ca *strategii cognitive*, ca modalități de cunoaștere și acțiune. Ele reunesc într-un tot unitar *noțiunile* și *procesul de formare* a noțiunilor, *cunoașterea* (ca relație cu obiectul) cu *mecanismele înțelegerii* (ca relație cu însești achizițiile cognitive). Organizarea cunoștințelor este una procesuală: ea cuprinde nu numai elementele de *structură logică* (conținut și sferă, premize și concluzii), dar și etape, operații, *strategii de asimilare „psihologică"* (analize, sinteze, comparații, abstractizări, generalizări, sistematizări, concretizări, demersuri inductive sau deductive etc.).

4. O foarte importantă schimbare ce s-a impus în sfera noțiunii de cunoștințe este aceea privind distincția între ***teoretic și practic***, între ***mintal și acțional***, între „a ști", „a face", și „a aplica". Dacă în mod tradițional cunoștințele erau înțelese ca achiziții de informații teoretice, literatura pedagogică consacră tot mai mult înțelesul cunoștințelor ca *sinteze teoretico-practice,* ca *unități între cunoaștere și acțiune*. In acest sens, cunoștințele implică nu numai cunoașterea unor noțiuni, reguli, principii, teorii, dar și deprinderile necesare aplicării acestora, precum și capacitățile de reconsiderare și reconstrucție a informațiilor în contexte noi, în situații noi.

5. În sfârșit, trebuie menționat că o deosebire importantă dintre cunoștințele științifice (ca elemente ale științelor și ale naturii) și cunoștințele pedagogice (ca elemente ale conținutului predării/învățării) rezultă din ***relația obiective-conținuturi.*** În planul relației dintre obiective și conținuturi, precizările de mai sus pun în evidență o idee majoră: aceea că în trecerea de la conceptele științifice la cunoștințele didactice intervin operații de selecție, de restructurare și organizare prin care *conținutul științific este transformat în conținut al instruirii.* Or, aceste operații nu se fac și nu trebuie să se facă la întâmplare, ci în strânsă legătură cu obiectivele educaționale, adică în legătură cu capacitățile și performanțele specificate prin aceste obiective. Iată deci că prin chiar procesul de elaborare a cunoștințelor, *obiectivele acționează de la început ca factori ai conținutului*, ca repere în funcție de care se stabilesc volumul, structura și natura cunoștințelor ce vor fi predate și învățate.

Se poate spune, firește, că o parte însemnată a achizițiilor specificate (și anticipate) prin obiectivele educaționale rezultă nemijlocit din conținutul științific al disciplinelor de învățământ și nu pot fi stabilite înainte și în afara studierii conținutului respectiv. Căci într-adevăr, fiecare disciplină, prin conținutul ei specific, angajează anumite cunoștințe și capacități intelectuale, impuse de însăși natura științei, de genul specific de solicitări intelectuale sau practice care apar în asimilarea conținutului disciplinei. Aceasta nu înseamnă însă că obiectivele sunt subordonate conținutului, ci doar că definirea lor se face în strânsă legătură cu analiza și prelucrarea

conținutului. Cum însă definirea obiectivelor are în vedere și alte aspecte – pe lângă cele privind conținutul – cum sunt *nivelul de pregătire anterioară a elevilor*, resursele materiale și de timp ș.a., rezultă că *în relația cu conținutul, obiectivele sunt și trebuie să fie elementul determinant.*

Pe de altă parte, o seamă de capacități intelectuale, dintre cele care vizează transferul de cunoștințe și strategiile cognitive nu sunt asociate direct unui conținut dat, așa încât conținutul ce va fi încorporat în obiectivele de acest nivel va trebui selectat și structurat în mod special pentru a genera sau dezvolta aceste capacități. Acestea angajează, de cele mai multe ori, nu discipline separate, ci *corelații între discipline*, nu cunoștințe separate, ci *corpusuri de cunoștințe*, care nu se regăsesc ca atare în programele și manualele școlare, ci trebuie construite și adaptate în mod special pentru obiectivele urmărite.

Prin urmare, *transformarea conținutului științific în cunoștințe didactice este esențialmente o acțiune mijlocită de obiectivele pedagogice*, așa încât rezultatul acestei transformări este *o* ***structură de cunoștințe*** care reflectă prin elementele și relațiile ei înseși obiectivele pedagogice pe baza cărora a fost construită. Tocmai de aceea, structurarea conținutului în categorii și, mai general, în taxonomii adaptate mecanismelor psihologice de asimilare și capacităților principale ce trebuie dezvoltate la elevi, este decisivă pentru asigurarea unei relații optime obiective-conținuturi. În această idee, prezentăm în continuare unele din rezultatele cercetării în problema *taxonomiei conținuturilor*, cu referire specială la categoriile semnificative de cunoștințe.

2.2. Spre o tipologie cognitivă a cunoștințelor

Dintre modelele posibile de analiză a cunoștințelor propunem *abordarea cognitivă* întrucât aceasta pare să răspundă bine cerințelor de *organizare rațională a cunoștințelor* în cadrul procesului de instruire, permițând anticiparea, dirijarea și controlul asimilării și integrării cunoștințelor în „arhitectura sistemului cognitiv" al elevului, începând cu intrările (recepția/ selecția senzorio-perceptivă și codarea informației), continuând cu stocarea și procesările interne și finalizând cu reactualizarea în memoria de lucru și în generarea performanței.

De altfel, abordarea cognitivă în tehnologia instruirii are deja o anumită istorie. Astfel, într-un studiu de psihologie cognitivă aplicată la domeniul învățământului, J. Tardif [59] propune o tipologie a cunoștințelor (școlare) adaptată din psihologia cognitivă, care cuprinde trei categorii de cunoștințe: *declarative, procedurale* și *strategice*. Importanța acestor trei categorii de cunoștințe constă, în viziunea autorului, în aceea că ele solicită *strategii de învățământ foarte diferite* și sunt reprezentate în mod diferit în memoria de lungă durată a elevului. La noi în țară, Ion Radu, în mod special, abordează problema metacogniției și a *metacunoștințelor* în procesul învățării la elevi, iar Vasile Preda propune abordarea cognitivă în învățarea prin *rezolvarea de probleme*. În cele ce urmează prezentăm succint o tipologie cognitivă a cunoștințelor care cuprinde cele trei categorii de cunoștințe, precum și categoria supraordonată a *metacunoștințelor*, tipologie care poate servi ca model de analiză a conținuturilor instruirii, din perspectiva *rolului cunoștințelor în funcționarea și dezvoltarea mecanismelor cognitive*. Trebuie precizat însă că în spatele acestei tipologii se află cercetări de mare extindere, modele teoretice și experimentale complexe care nu pot fi prezentate nici măcar schematic în limitele studiului de față. Ne limităm, de aceea, la ceea ce este strict necesar pentru schițarea unui model de analiză centrat pe „funcționarea cognitivă" a cunoștințelor, în cadrul modelelor care încearcă să reconstituie *arhitectura sistemului cognitiv uman.*

2.2.1. Cunoștințele declarative

Cunoștințele declarative sunt cunoștințe alcătuite din informații factuale, concepte, propoziții, teoreme etc., organizate în *rețele semantice* sau/și în *scheme cognitive* care sintetizează cunoașterea despre *ceva*, despre un obiect, un fapt, o stare de lucruri, o teorie, *fără a avea însă o*

legătură directă cu o utilizare anume. Ele sunt învățate și memorate ca atare, fără a implica acțiuni sau aplicații specifice. Cu alte cuvinte, cunoștințele declarative *sunt independente de condițiile lor de utilizare;* ele sunt cunoștințe *asupra lumii* și *nu asupra acțiunii.*

Aceasta nu înseamnă că sunt lipsite de utilitate, ci doar că utilitatea lor nu se referă la o procedură, la un mod de lucru sau la o tehnică de a acționa, de a face. Organizate în scheme cognitive, cunoștințele declarative pot avea multiple utilizări: pentru a înțelege un text, pentru predicția unui comportament sau a evoluției posibile a unei stări de lucruri, pentru selecția și interpretarea informației etc. [M. Miclea, 41, pag.249 și urm.] Sub aspectul modului de exprimare și reprezentare mentală, cunoștințele declarative se exprimă în limbaj verbal natural sau în alte limbaje, dar și prin reprezentări sau imagini.

Din punctul de vedere al învățării, cunoștințele declarative nu implică în mod necesar acțiunea; ele pot fi asimilate ca atare, ca informații „gata făcute", în forma în care sunt prezentate, prin comunicare verbală (lectură, audiere) sau prin alte modalități de acces adaptate formelor în care cunoștințele se prezintă. De exemplu, o teoremă, o formulă chimică sau fizică, o regulă gramaticală sau un algoritm matematic pot fi învățate și asimilate, în calitatea lor de cunoștințe declarative, independent de acțiunea cu ele sau de aplicațiile lor specifice.

Această particularitate generează și riscul excesului de „declarativ" în conținutul procesului de învățământ, risc asociat în mod direct cu excesul de *verbalism* și cu excesul de *învățare prin receptare* (în dauna învățării prin acțiune). Firește, nu se pune problema minimalizării rolului cunoștințelor declarative și a memoriei declarative în procesul învățării, mai ales că, potrivit unor modele cognitive actuale, cunoștințele declarative constituie un gen de inițializare, de fază pregătitoare sau de sursă a cunoștințelor procedurale. Și într-adevăr, învățarea corectă și eficientă a unei proceduri presupune un minimum de "instrucțiuni" transmise/receptate în formă declarativă, analoage cu "instructajul verbal" din modelul clasic al formării deprinderilor.

Problema este, pe de o parte, *a echilibrului optim între declarativ și procedural*, între cunoaștere și acțiune, iar pe de altă parte, *a corespondenței dintre tipul de cunoștințe și maniera de a fi predate și învățate*. Sub acest aspect, se constată că, deseori, profesorii predau elevilor cunoștințe declarative, dar le solicită să învețe cunoștințe procedurale. În același sens pot să apară confuzii între cele două tipuri de cunoștințe. De exemplu, o regulă gramaticală poate să fie predată (și învățată) în manieră declarativă (adică independent de acțiunea cu ea) și să rămână la acest nivel, dacă nu este plasată în contextul acțiunii ce implică regula respectivă. Invers, este posibil ca regula respectivă să fie accesibilă unei învățări (și memorări) procedurale, adică prin acțiune cu ea, urmând ca, în procesul utilizării, să poată fi apelată din sistemul mnezic procedural, indiferent de cunoștințele declarative pe care elevul le are (sau nu le are) despre ea.

2.2.2. Cunoștințele procedurale

Cunoștințele procedurale sunt cele care corespund unui anumit *mod de acțiune*, ele intervin în realizarea unei activități, răspund unor obiective de tipul „a ști să faci" și cuprind ansambluri structurate de reguli, secvențe și operații aplicabile într-o situație determinată. Spre deosebire de cunoștințele declarative, care răspund la „a ști că", cunoștințele procedurale răspund la „a ști cum" , ele sunt *cunoștințe despre acțiune*, care nu numai că vor condiționa eficacitatea acțiunii, dar însăși *învățarea lor are loc în contextul acțiunii.*

Structura cunoștințelor procedurale este alcătuită din secvențe de acțiune ce trebuie parcurse pentru realizarea unor sarcini reale, iar asimilarea acestei succesiuni de secvențe se face tocmai prin efectuarea unor sarcini reale. Deoarece se referă nu la informații, ci la operații, cunoștințele procedurale nu au valoare de adevăr, nu pot fi tratate ca adevărate sau false, ele pot fi considerate în bună măsură *necognitive* și tratate în termeni operaționali (eficiență, adaptare la situație, fluență, grad de automatizare etc.). Caracterul noncognitiv nu desemnează însă un raport de

opoziție cu cognitivul şi nici de excludere a cognitivului, ci relativa independență pe care cunoştințele procedurale o au, atât ca învățare, cât şi ca memorare, față de procesele cognitive. Studii recente atestă, în acest sens, că *sistemul mnezic procedural* se constituie şi poate să opereze autonom în raport de celelalte sisteme mnezice (senzorial, imagistic, semantic), aşa încât fenomenele ce afectează memoria cognitivă (uitarea de diferite tipuri) nu afectează direct memoria procedurală (există forme de amnezie semantică sau a informațiilor în care memoria procedurală se păstrează intactă).

Din punctul de vedere al procesului de predare/învățare, existența cunoştințelor procedurale subliniază *importanța acțiunii nemijlocite a elevului*, ca o condiție esențială pentru asimilarea acestui tip de cunoştințe, care nu poate fi substituită cu alte modalități de învățare. Totodată, cercetările asupra sistemului mnezic procedural atestă că, deşi procedurile ce îl alcătuiesc sunt în bună măsură automatizate, deşi ele sunt deosebit de specifice şi dependente de obiectul şi de contextul execuției (inclusiv de obiectul şi contextul în care au fost învățate), sistemul este dinamic şi adaptabil, este flexibil la schimbările de context (deci perfectibil, în planul învățării) şi, mai ales, este uşor şi rapid "accesabil", permițând eficacitate şi economie de efort în realizarea acțiunilor. În măsura în care elevul dispune de proceduri adecvate şi bine învățate, el poate să se dedice nivelurilor superioare de cunoaştere sau acțiune (strategii, metaanalize) şi poate exercita un control mult mai bun asupra sarcinilor pe care le are de rezolvat.

2.2.3. Cunoştințele condiționale sau strategice

Cunoştințele condiționale sau strategice sunt cele care se referă la condițiile acțiunii, la posibilitățile şi la constrângerile de care subiectul trebuie să țină seama pentru a realiza o anumită sarcină , pe scurt, la ceea ce *condiționează realizarea eficientă a unei acțiuni*. În timp ce cunoştințele procedurale răspund lui *cum*, cele condiționale (strategice) răspund lui *când* şi *de ce*. Cu alte cuvinte, ele permit elevului să decidă în ce moment şi în ce context poate să utilizeze o anumită informație, o anumită procedură sau să angajeze o anumită acțiune.

Cunoştințele strategice sunt responsabile pentru *transferul celor învățate*, ele sunt suportul flexibilității şi al adaptabilității achizițiilor. Cunoştințele strategice sunt destul de apropiate de ceea ce R.M.Gagne şi L.J. Briggs desemnau prin termenul de *„strategie cognitivă"*, adică „o deprindere *organizată intern* care dirijează comportamentul elevului", pentru care performanța tipică constă în „găsirea unor soluții noi la situațiile problematice, în care nici clasa soluției, nici maniera specifică de rezolvare nu sunt precizate pentru elevi" [27, pag.61]. Cele trei categorii de cunoştințe sunt strâns legate între ele, depind unele de altele atât în procesul învățării, cât şi în cel al aplicării. Trebuie făcută totuşi observația că, deseori, *ponderea lor în procesul de învățământ este inversă în raport cu importanța formativă a fiecărei categorii.* În studiul citat, J. Tardif face observația că „în clasă, multe cunoştințe sunt prezentate elevului într-un mod declarativ, în timp ce intențiile profesorului sunt de a-l face pe elev apt să le utilizeze în mod funcțional. Profesorul are ca obiectiv dezvoltarea capacității de acțiune asupra realului, şi ceea ce el predă nu permite elevului decât să reflecteze asupra acestui real." [59, pag.49].

Din această perspectivă, echilibrarea raportului dintre declarativ şi procedural în structura conținuturilor ar reprezenta condiția necesară pentru trecerea de la un învățământ verbalist şi expozitiv, la un învățământ *acțional* şi *aplicativ*, iar încorporarea cunoştințelor (declarative şi procedurale) în *strategii cognitive* reglate emoțional şi motivațional ar reprezenta condiția realizării unui *învățământ strategic* (adică a unui învățământ centrat pe cunoştințe strategice susținute afectiv-motivațional).

2.3. Integrarea cunoștințelor în arhitectura sistemului cognitiv

Relațiile funcționale dintre diferitele categorii de cunoștințe, modurile de combinare și de „procesare" a acestora în cadrul sistemului cognitiv fac obiectul unor *modele* care încearcă să explice mecanismele de generare (și învățare) a comportamentului inteligent. Sintetic, ideea este că există o ***arhitectură a sistemului cognitiv uman***, alcătuită din structuri și mecanisme funcționale, organizate în *configurații de interacțiuni* care au un caracter invariabil și care „guvernează" prelucrarea internă a informațiilor între inputul senzorial și outputul comportamental. Această arhitectură este *„cognitiv impenetrabilă"*, în sensul că nu depinde de baza de cunoștințe și de intențiile subiectului și că rămâne *invariantă* în raport cu diversitatea prelucrărilor „în spatele" cărora se află. [Vezi M. Miclea, 41, pag.317 și urm.]. Datorită acestor caracteristici și în măsura în care este corect reconstituită această arhitectură a sistemului cognitiv poate fi un sistem de referință relevant pentru alegerea și structurarea conținuturilor instruirii.

Cu titlu ilustrativ, vom prezenta, într-o manieră succintă, două modele „clasice" ale arhitecturii sistemului cognitiv și un model mai recent, propus de M. Miclea. Dincolo de caracterul ipotetic și mai mult sau mai puțin lacunar al oricăruia dintre modele – recunoscut, de altfel, de însișii autorii lor – aceste modele au o neîndoielnică valoare explicativă și euristică și, mai ales, pot întemeia aplicații în sfera învățării (dezvoltării) cognitive și a instruirii școlare, pe de o parte mai raționale și mai riguroase decât aproximările de „simț comun" ale „principiilor didactice", iar pe de altă parte mai analitice și mai nuanțate decât modelele, mai mult sau mai puțin simplificatoare, de orientare (neo)behavioristă.

Elementul comun al acestor modele este că toate operează cu două tipuri de memorie: ***memoria de lungă durată*** (MLD) și ***memoria de scurtă durată*** (MSD), aceasta din urmă fiind echivalată, mai recent și de către mai mulți autori, cu *memoria de lucru* (ML). Modelele operează, de asemenea, cu două tipuri de reprezentare a cunoștințelor în sistemul cognitiv: *declarativ* și *procedural*. Deosebirile dintre modele apar sub două aspecte:

1. Unul se referă la abordarea privind diferențele dintre cele două tipuri de memorie. Inițial (anii '50, dar cu prelungiri în actualitate), sub influența modelului elaborat de R.C. Atkinson și R.M. Shiffrin, s-a considerat, explicit sau implicit, că MLD și MSD sunt două „blocuri mnezice" distincte, autonome, între care există diferențe structurale, diferențe ce nu sunt anulate de interacțiunile ce există între ele (trebuie precizat că modelul Arkinson/Shiffrin cuprindea, în fapt, trei blocuri mnezice, primul fiind *memoria senzorială* sau *stocajul senzorial*). Mai recent (1994, 1999), M. Miclea susține, invocând și ideile altor autori (N.Cowan, 1988 și L.W. Barsalou, 1992), că „în pofida unei tradiții îndelungate, între MSD și MLD nu există diferențe structurale. Mai precis, *diferențele dintre MSD și MLD sunt diferențele dintre două stări ale aceluiași sistem, nu diferențele dintre două sisteme diferite*. Memoria de scurtă durată, care este coextensivă cu memoria de lucru, reprezintă *cunoștințele activate din memoria de lungă durată*. Pe scurt, memoria de scurtă durată sau de lucru este partea activată a memoriei de lungă durată."[41, pag.193].

2. Celălalt se referă la abordarea modului în care sunt reprezentate, în memoria de lungă durată, și activate, în memoria de scurtă durată, cele două categorii de conținuturi: declarative și procedurale, cu opțiuni diferite între ipoteza că există două blocuri mnezice distincte (MLD declarativă și MLD procedurală) și ipoteza că există un singur bloc mnezic, în care declarativul apare ca un "antecedent" sau ca o „inițializare" a proceduralului.

*2.3.1. Modelul ACT**

Modelul ACT* - *Adaptative Control of Thought* (Controlul adaptativ al gândirii), elaborat de J.R. Anderson (1983), operează cu două componente ale MLD și anume: *MLD declarativă* și *MLD procedurală*, fiecare având *interacțiuni specifice* cu memoria de lucru (ML). Modelul este

construit pe ipoteza potrivit căreia cunoştinţele sunt stocate în MLD şi activate în ML mai întâi într-o formă declarativă şi abia treptat, prin exersare, ele sunt „compilate" şi transformate în cunoştinţe procedurale, care sunt trimise şi stocate în sistemul mnezic procedural. Pe scurt, cunoştinţele declarative apar ca premise necesare pentru formarea cunoştinţelor procedurale.

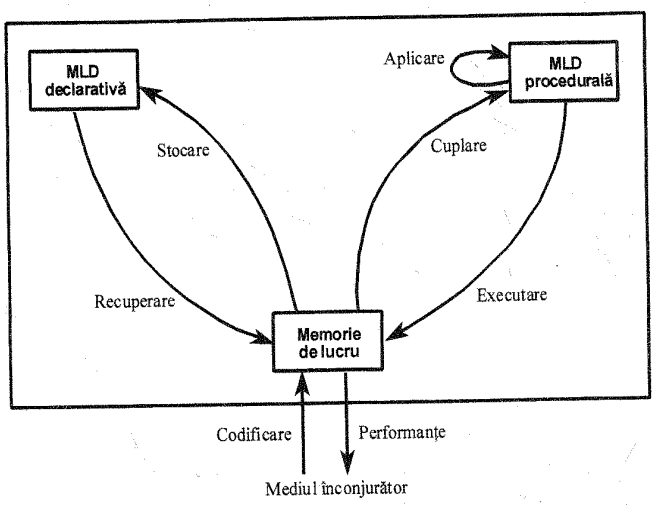


Figura nr. 3.1 Modelul ACT* al arhitecturii cognitive
[Adaptat după D. Gaonac'h şi P. Larigauderie, 28, pag.109]

Funcţionarea modelului este procesuală, ea presupune parcurgerea unor etape şi operaţii prin care se dobândesc (*se învaţă*) capacităţi (competenţe) tot mai bine articulate cu solicitările unor sarcini specifice, fapt pentru care modelul ACT este considerat drept o „teorie cognitivistă a învăţărilor" [D. Gaonac'h şi P. Larigauderie, 28, pag.110].

Prima etapă a învăţării o reprezintă asimilarea şi stocarea în MLD a cunoştinţelor în forma lor declarativă, ca informaţie care nu este legată de o aplicaţie sau o situaţie specifică. Când subiectul se confruntă cu o sarcină concretă şi pentru care nu dispune de o procedură specifică, informaţia este recuperată din MLD declarativă şi activată în memoria de lucru în funcţie de natura sarcinii şi de scopurile urmărite de subiect. De exemplu, elevul poate folosi manualul ca sursă de cunoştinţe declarative. Dar acestea, dincolo de avantajele lor (care ţin de avantajele codării semantice), prezintă dezavantajul că, nefiind asociate unei aplicaţii specifice, sunt necesare într-un volum mare, care „ocupă mult spaţiu" în ML, aşa încât elevul se poate vedea obligat să revină în repetate rânduri la manual pentru a dispune, în limitele memoriei de lucru, de toate informaţiile necesare. În plus, cunoştinţele asimilate şi stocate în ML într-o formă declarativă nu au o relaţie directă cu acţiunea, ci o relaţie mijlocită care presupune „interpretarea" şi adaptarea lor la specificul acţiunii. În această etapă a învăţării, medierea verbală (*verbalizarea*) are un rol foarte important în menţinerea, prin repetiţii verbale mentale sau externe, a cunoştinţelor în ML.

În a doua etapă a învăţării, cunoştinţele declarative se convertesc în proceduri propriu-zise, prin exersare şi prin feed-back-ul selectiv al reuşitelor. Procedurile interpretative (bazate pe informaţia declarativă) care au condus la moduri de acţiune favorabile unor situaţii particulare se transformă în *proceduri specifice*, care pot fi apelate direct şi activate în ML, fără a mai parcurge faza declarativă şi, desigur, fără a mai fi necesare „interpretări". În această fază, verbalizarea este tot mai puţin necesară şi treptat ea dispare ca factor de mediere: pe măsură ce se dezvoltă, sistemul mnezic procedural dobândeşte o relaţie directă cu acţiunea şi, exceptând controlul metacognitiv, el se automatizează. (Diminuarea nevoii de verbalizare este un semn al formării procedurilor).

În cea de-a treia etapă a învățării, care este *etapa procedurală* propriu-zisă, exersarea repetată conduce la fixarea procedurilor, la perfecționarea acestora (generalizări, discriminări), permițând adaptări tot mai eficiente la particularitățile sarcinilor de lucru. Pe ansamblul acestui proces de învățare, în concepția lui J.R. Anderson, are loc trecerea de la *acțiunea novice*, bazată pe exploatarea sistemului mnezic declarativ, la *acțiunea expertă*, bazată pe exploatarea sistemului mnezic procedural.

Modelului ACT* i s-au reproșat două carențe: una se referă la sursa declarativă a cunoștințelor procedurale. Sunt invocate în acest sens studiile care atestă că procedurile pot fi dobândite și ca atare, prin acțiuni și prin exersări bine coordonate, fără a fi necesară achiziția inițială sub formă declarativă și fără ca pe parcursul activării lor în ML și al exercitării acțiunilor să mai fie necesară conectarea cu MLD declarativă; cealaltă se referă la relația dintre cunoștințele declarative și memoria de lucru, ideea fiind că pentru a fi disponibilă în memoria de lucru, informația declarativă nu trebuie neapărat să treacă prin „stația" memoriei de lungă durată: ea poate să fie preluată și activată direct din mediul extern, pe termen scurt și în strictă legătură cu necesitățile sarcinii. Unele dintre aceste carențe au fost sesizate de autorul însuși, care a și propus o variantă îmbunătățită a modelului (ACT-R).

2.3.2. Modelul SOAR

Modelul SOAR, elaborat de A.Newell (1992), este destul de apropiat de modelul ACT*, deosebirile marcându-se sub două aspecte. În primul rând, arhitectura SOAR operează cu un singur bloc al MLD, numit *sistem de producere*, în cadrul căruia nu se face o distincție netă între cunoștințele declarative și cele procedurale, "cunoștințele fiind organizate în sisteme de producere (memoria declarativă este asimilată cu antecedentul regulilor de producere)" [M. Miclea, 41, pag.320]. În al doilea rând, activarea regulilor din sistemul de producere nu mai este etapizată, ca în modelul ACT*, ci paralelă, în sensul că, în funcție de sarcinile și scopurile prezente în memoria de lucru, procedurile sunt organizate în configurația cea mai eficientă pentru rezolvarea problemei date. În cadrul acestui model, „comportamentul subiectului este văzut ca o deplasare în spațiul problemei, ghidată de structura de scopuri din memoria de lucru și de sistemele de producere din memorie." [M.Miclea, 41, pag.320].

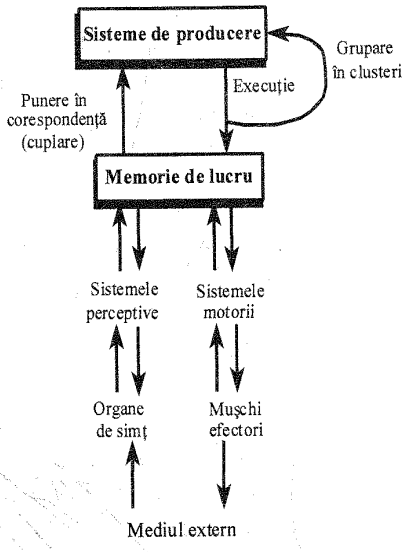


Figura nr. 3.2. Modelul SOAR [Sursa: M. Miclea, 41, pag.322]

2.3.3. Modelul Miclea

Modelul de arhitectură cognitivă propus de Mircea Miclea se raportează, în sensul ameliorării, la modelele "clasice", dar aduce şi elemente de noutate, de re-construcţie, în tentativa, demnă de semnalat, „de a surprinde *interacţiunea* dintre principalele mecanisme subiacente proceselor cognitive" şi de a introduce în câmpul explicativ secvenţe sau structuri care „scapă" celorlalte modele (de pildă, structurile şi mecanismele „subsimbolice", combinarea mecanismelor simbolice cu cele conexioniste şi, în legătură cu aceasta, modul de producere a „învăţării din mediu sau din propria experienţă" ş.a.).

Nu ne permitem să pătrundem în argumentaţia, foarte complexă de altfel, cu care autorul îşi susţine modelul şi, cu atât mai puţin, să evaluăm virtuţile sau slăbiciunile modelului. Ne vom limita la a semnala câteva dintre *valenţele cu impact aplicativ* ale modelului, folosind în bună măsură autoevaluările pe care autorul le efectuează asupra modelului propus.

Semnalăm, pentru început, relevanţa aplicativă (în sensul utilităţii pentru dirijarea sau medierea procesului învăţării), a distincţiei pe care M. Miclea o introduce încă de la "intrarea" în sistem, adică la nivelul memoriilor senzoriale şi al procesărilor primare, între două categorii de stimuli: ***inediţi*** şi ***cunoscuţi***, fiecare categorie condiţionând într-un mod specific memoria de lucru.

Astfel, în cazul ***stimulilor cunoscuţi***, mecanismele „gestaltiste" de integrare a acestora "activează o mulţime de cunoştinţe din memoria de lungă durată a subiectului" care pătrund în memoria de lucru şi al căror nivel de activare depinde nu atât de natura stimulilor (subiectul dispune de experienţa anterioară necesară integrării şi interpretării stimulilor), cât de „structura de scopuri" pe care subiectul le are în memoria de lucru.

În schimb, ***stimulii inediţi*** presupun o prelucrare mai laborioasă, ei reclamă a activare mai intensă în ML a unor unităţi cognitive din MLD, ceea ce, printr-o *dinamică compensatorie* specifică memoriei de lucru („inhibiţia laterală"), reduce nivelul de activare a altor unităţi, care rămân totuşi în ML. Avem de-a face, prin urmare, nu cu o activare omogenă, ci cu o activare plurinivelară, care se schimbă contextual, în funcţie de caracterul *cunoscut/inedit* al stimulilor şi de corespondenţa lor cu o *motivaţie* mai mult sau mai puţin intensă. Ansamblul unităţilor cognitive activate formează *câmpul „conştienţei"* subiectului, iar, în cadrul acestuia, unităţile maximal activate alcătuiesc *„câmpul atenţiei"* subiectului.

Din această perspectivă, „focalizarea" sau "comutarea" atenţiei reflectă, în fapt, dinamica nivelurilor de activare din memoria de lucru. Pe planul practic al dirijării procesului de învăţare (şcolară), aceste mecanisme pot oferi repere utile în echilibrarea optimă între elementele de noutate şi elementele cunoscute ale conţinuturilor învăţării, între sprijinul pe atenţia involuntară şi sprijinul pe atenţia voluntară, între ceea ce poate fi controlat extern (prin natura stimulilor) şi ceea ce poate fi controlat intern (prin structura scopurilor şi intensitatea motivaţiilor), având în vedere că, după cum subliniază M. Miclea, „organizarea cunoştinţelor nu este un proces strict intern, ci se desfăşoară la interfaţa dintre mediul intern şi mediul extern al subiectului"[41, pag.322]..

În legătură cu rolul atenţiei în funcţionarea cognitivă, modelul lui M. Miclea distinge două tipuri de comportamente: *controlate* şi *automate*, acestea din urmă fiind asimilate cu deprinderile. Comportamentele controlate sunt generate de cunoştinţele şi scopurile cu nivelul cel mai înalt de activare din memoria de lucru şi care formează, la un moment dat, câmpul atenţiei. Comportamentele automate sunt susţinute de cunoştinţele din memoria de lucru şi nu au nevoie de o focalizare a atenţiei pentru a fi realizate. Introducerea *atenţiei* ca un *„nucleu" al memoriei de lucru* relevă că natura controlată sau automată a comportamentelor depinde nu numai de cantitatea şi calitatea cunoştinţelor prezente în memoria de lucru a subiectului, ci şi de dinamica focalizării şi comutării atenţiei, aceasta din urmă fiind dependentă atât de factori externi (natura stimulilor), cât şi de factori interni (structura scopurilor şi intensitatea motivaţiei). Acest model de funcţionare

cognitivă prezintă o importanță specială întrucât, în măsura în care reconstituie corect mecanismele cognitive reale, poate justifica inferențe explicative și aplicative foarte utile pentru producerea și dirijarea învățării.

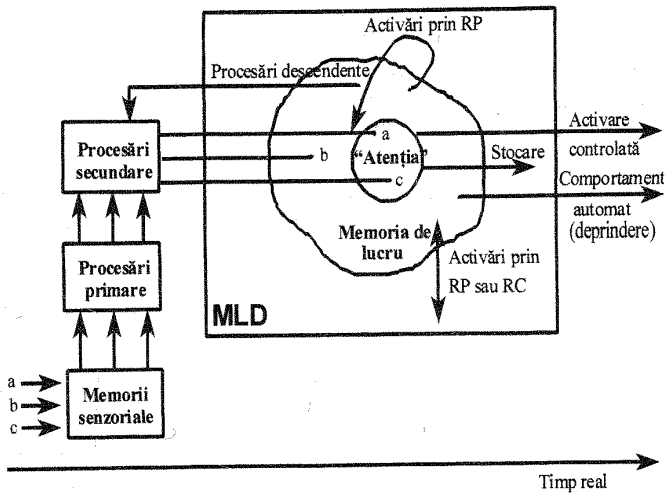


Figura nr. 3.3. Modelul arhitecturii cognitive al lui M. Miclea
[Sursa: M. Miclea, 41, pag.322]

Este de remarcat, în acest sens, că punerea în relație, pe fondul memoriei de lucru, a dinamicii comportamentului (controlat, automat) cu dinamica atenției, ar putea fi mecanismul principal răspunzător pentru ***perfecționarea procedurilor***. De exemplu, în confruntarea cu o situație nouă (stimuli inediți) sau cu elemente de noutate, un comportament automat bazat pe o procedură învățată poate trece în zona comportamentelor controlate, prin creșterea nivelului de activare în ML, deci prin focalizarea atenției, facilitându-se astfel mecanismul de reglare procedurală în două sensuri: mai buna *discriminare* a procedurilor (condiții de execuție mai fine și mai adaptate situațiilor specifice) și mai buna *generalizare* sau *extrapolare* a procedurilor (adaptarea aceleiași proceduri la situații diferite, extinderea gamei de situații în care o procedură poate fi aplicată).

Același mecanism ar putea fi responsabil și pentru ***generarea de noi cunoștințe procedurale din cunoștințele declarative***. De exemplu, confruntat cu o sarcină de lucru nouă și pentru care nu dispune de un repertoriu procedural specific, subiectul poate activa din MLD în ML cunoștințele declarative disponibile - evident, în acest caz este vorba despre o *activare controlată* - pe care, temporar, să le „interpreteze procedural" prin control cognitiv și voluntar („teleologic"), urmând ca treptat și prin feed-back-ul selectiv al reușitelor procedurile să se specializeze și să se automatizeze, să nu mai aibă nevoie de focalizarea atenției pe ele și să fie stocate ca atare în MLD.

Un alt aspect demn de a fi reținut se referă la *mecanismul de selecție („segregare") a informației prelucrate (prelucrabile)*, ca mecanism care condiționează *coerența și eficiența comportamentului*. Spre deosebire de abordarea clasică, în care selectivitatea - ca proprietate definitorie a atenției - se referea aproape exclusiv la *selecția informațiilor* ce urmează a fi procesate, modelul lui M. Miclea sesizează și existența unui mecanism de „*procesare selectivă*, în diverse grade și modalități, a informațiilor *deja* selecționate."[41, pag.123]. Deosebirea este importantă întrucât, în timp ce abordarea clasică punea accentul pe selecția informațiilor, privită ca o necesitate impusă de insuficiența resurselor cognitive ale subiectului, modelul lui M. Miclea pune accentul pe *procesarea selectivă*, privită ca o cerință a realizării unui comportament coerent

şi eficient şi, în acest context, ca o *strategie adaptativă* a subiectului. „Pentru ca un comportament sau acţiune (= comportament ghidat de un scop) să fie eficace, să-şi atingă ţinta cu minimum de efort - scrie M. Miclea - organismul trebuie să ignore, pe cât posibil, fluxurile informaţionale colaterale. Ca atare, el va evita procesarea unor stimuli care, deşi n-ar depăşi capacităţile sale reprezentaţionale sau de calcul, ar putea interfera cu procesările reclamate de realizarea unei anumite acţiuni sau s-ar dovedi irelevanţi în raport cu sarcina."

Cu alte cuvinte, *„procesarea segregaţionistă a informaţiei* nu este neapărat un semn al incapacităţii noastre de a face faţă unui mediu hipercomplex, ci şi o *strategie adaptativă*, dobândită de organism pentru a-şi asigura coerenţa şi controlul comportamentului", strategie care, în esenţă, materializează necesitatea cheltuirii unui *minimum de resurse pentru maximum de rezultate* [41, pag.122-123]. Formarea (dobândirea) unei astfel de strategii adaptative, bazată pe *procesarea selectivă*, atât ca strategie de (auto)control în sfera activărilor controlate, cât şi ca o procedură (cvasi)automatizată, poate constitui un obiectiv major al procesului de învăţare şi al educaţiei intelectuale a elevilor.

2.4. Cunoştinţe generale şi cunoştinţe specifice

O altă distincţie ce se face în sfera noţiunii de cunoştinţe are în vedere aria lor de cuprindere, domeniul de referinţă, gradul de generalitate. Distincţia dintre *general* şi *specific* nu trebuie privită însă doar ca una de factură logică, ci în primul rând ca una de factură psihopedagogică. Din această perspectivă, *cunoştinţele generale* sunt nu numai cunoştinţe cu sferă largă de cuprindere, dar şi *cunoştinţe generative*, în sensul că pot susţine mecanisme cognitive de generare şi derivare a noi cunoştinţe sau de generalizare a cazurilor particulare. În aceeaşi idee, *cunoştinţele specifice* nu se definesc atât prin sfera lor mai restrânsă de cuprindere, cât mai ales prin *valoarea lor aplicativă*, prin valenţa lor de a facilita tranziţia de la general la particular, de la abstract la concret, de la teoretic la practic.

1. **Cunoştinţele generale** sunt cele care transcend câmpurile disciplinare, fie în sensul că sunt *fundamentale* (se află la baza unei game foarte variate de cunoştinţe sau domenii de acţiune), fie în sensul că rezultă din *întrepătrunderea a diferite domenii* sau discipline ştiinţifice. De pildă, sunt cunoştinţe generale cunoştinţele procedurale privind scrierea şi citirea, sau cele condiţionale privind strategiile cognitive (algoritmice, euristice), rezolvarea problemelor ş.a. „Sunt cunoştinţe adecvate unui vast ansamblu de sarcini fără a fi legate de nici una în mod special." [J. Tardif, 59, pag.55].

2. **Cunoştinţele specifice** sunt strâns legate de conţinutul unei anumite discipline, al unui anumit domeniu de activitate, ele fiind strict necesare pentru îndeplinirea unei sarcini concrete. La nivelul specific al cunoştinţelor prezintă însă importanţă nu numai legătura directă cu un anumit domeniu al cunoaşterii (cu o anumită disciplină de învăţământ), dar şi faptul că la acest nivel se manifestă cel mai puternic *legătura cunoştinţelor cu obiectivele educaţionale*, cu obiectivele predării/învăţării disciplinei de învăţământ. Tocmai la nivelul cunoştinţelor specifice apare încă mai evidentă necesitatea diferenţierii taxonomiilor de conţinuturi în acord cu gradul ridicat de diferenţiere a taxonomiilor de obiective. La acest nivel nu se mai poate opera doar cu cele trei categorii tradiţionale (cunoştinţe, priceperi, deprinderi), întrucât ele sunt insuficiente pentru o *definire operaţională a obiectivelor*. Fiecare domeniu al cunoaşterii (fiecare disciplină de învăţământ) are o structură specifică de conţinuturi, legată strâns de structura capacităţilor şi performanţelor ce trebuie învăţate, aşa încât definirea elementelor şi relaţiilor acestei structuri reprezintă o condiţie *sine-qua-non* pentru definirea obiectivelor educaţionale.

Cele două categorii de cunoştinţe (generale şi specifice) sunt *complementare*, ignorarea oricăreia dintre ele afectând negativ eficienţa cunoaşterii sau a acţiunii. Cunoştinţele generale asigură fondul, baza necesare unei game extinse de sarcini, în timp ce cunoştinţele specifice sunt

absolut necesare în efectuarea unei sarcini concrete. Trecerea de la o categorie la alta se face gradual, cu diferite niveluri de echilibrare între general și specific. In raport cu disciplinele de învățământ, se poate vorbi și de existența unor ***cunoștințe intermediare***, constituite la intersecția a două-trei discipline între care există suficiente apropieri.

Asigurarea unui raport optim între general și specific este deosebit de dificilă. Uneori s-a accentuat rolul cunoștințelor generale, al celor care permit transferul de la o disciplină la alta, subliniindu-se atât rolul lor formativ foarte important, cât și faptul că pot genera cunoștințe particulare. Cu toate acestea, cunoștințele specifice nu pot fi neglijate. In procesul concret al predării aceste cunoștințe sunt deseori baza învățării celor generale, ele sunt punctul de plecare în procesul învățării. Pe de altă parte, cunoștințele specifice condiționează în mod decisiv eficiența acțiunilor concrete, ceea ce face ca în învățământul profesional să dețină un loc prioritar.

2.5. Metacunoștințele

Printre abordările actuale privind conținuturile învățării se înscrie și paradigma metacunoștințelor sau a metacunoașterii, ca un nivel superior al *învățării cognitive*, care transcende problema conținuturilor, privită ca problemă a *cunoașterii despre ceva*, pentru a accede la învățarea *cunoașterii despre cunoaștere*. Pe scurt, o metacunoștință este orice *cunoștință despre cunoștințe*. Asemănător tipologiei cunoștințelor declarative, procedurale și condiționale, conceptul (și paradigma) metacunoștințelor și a metacunoașterii s-au consacrat pe terenul *abordărilor cognitive* (cognitiviste) în psihologie și în studiile de inteligență artificială (computațională).

Astfel, într-un ***sistem expert*** - adică un sistem pe bază de cunoștințe menit să modeleze raționamentul unui expert uman într-un domeniu anume - metacunoștințele sunt responsabile pentru ***gestiunea bazei de cunoștințe***, adică pentru accesarea, selectarea și structurarea cunoștințelor din baza de cunoștințe și pentru asigurarea coerenței și adecvării cunoștințelor în funcție de cerințele sarcinii ce trebuie rezolvată. În același sens, metacunoștințele au rolul de ***a decide*** asupra subsistemelor de cunoștințe necesare în rezolvarea unei probleme specifice sau în alegerea celei mai bune strategii de rezolvare a unei anumite probleme. Totodată, metacunoștințele au rolul de ***a controla*** și de ***a monitoriza*** utilizarea bazei de cunoștințe și de *a evalua* posibilitățile și limitele acesteia. Dincolo de deosebirile importante dintre sistemele de inteligență artificială și realitatea complexă a inteligenței umane „naturale", paradigma metacunoașterii are valențe euristice neîndoielnice. Metacunoașterea, definită de J. Tardif drept acel nivel al cunoașterii care devine „o caracteristică distinctivă între experți și novici"[59, pag.58], are, fără îndoială, virtuți formative speciale care pot și trebuie să fie puse în acțiune. Printre valențele pedagogice ale metacunoștințelor, J. Tardif menționează:

- permit să se pună accentul asupra rolului conștiinței și al „gestionării" de către elev a propriei gândiri, a propriilor demersuri cognitive;
- dacă se insistă asupra evaluării și gestionării personale, metacunoașterea asigură ca diferențele individuale să fie luate în considerare în dezvoltarea cognitivă, în predare și în învățare;
- metacunoștințele sunt integrate în însăși dezvoltarea cognitivă și, în consecință, ele reprezintă un tip de cunoaștere care se dezvoltă odată cu experiența școlară;
- metacunoștințele presupun cunoștințe construite și strategii care pot fi predate și învățate în clasă;
- întrucât presupune evaluarea și gestionarea propriei gândiri, metacunoașterea corelează *cunoștințele* (skill) cu *voința* (will), *factorii cognitivi* cu *factorii afectivi și motivaționali*. Se afirmă, în acest sens, că „multe probleme educative nu au putut fi soluționate în trecut datorită disocierii constante (...) între aspectele cognitive, metacognitive și afective ale învățării." [59, pag.59].

Nota distinctivă a metacunoştinţelor (şi a metacunoaşterii) este dată tocmai de această intervenţie a ***cunoaşterii şi controlului de sine.*** Aceste două nivele importante ale metacunoaşterii antrenează intervenţia unor factori care ţin pe de o parte de personalitatea elevului (factori de personalitate, afectivi, voliţionali), iar pe de altă parte de strategiile cognitive. La nivelul cunoaşterii (al factorilor cognitivi), metacunoştinţele permit elevului o "conştientizare cognitivă" în dublu plan:

a) elevul dobândeşte *conştiinţa potenţialului intelectual propriu*, care extinde aria de cuprindere a conştiinţei (imaginii) de sine cu o *conştiinţă a eficacităţii proprii* care, pe măsură ce se constituie, acţionează şi în sensul că „conştiinţa limitelor proprii poate duce la dezvoltarea unor comportamente compensatorii."[I. Radu, 55, pag.31];
b) elevul devine conştient de *exigenţele sarcinii*, de strategiile cu ajutorul cărora el o poate îndeplini în mod adecvat, activând *baza sa de cunoştinţe*.

In ceea ce priveşte *factorii afectivi, motivaţionali* şi *voliţionali* ce intervin , de asemenea, în sfera cunoaşterii, elevul dobândeşte o anumită percepţie asupra *importanţei sarcinii*, asupra *efortului* virtual necesar pentru îndeplinirea ei şi asupra *controlului* pe care şi-l poate face asupra reuşitei în realizarea sarcinii. Aceşti factori sunt tocmai cei care determină gradul de participare a elevului, angajarea, persistenţa în realizarea efectivă a sarcinii. In viziunea psihologiei cognitive, *emoţiile şi motivaţia sunt componente ale metacunoşterii*, componente ce rezultă în mare măsură din percepţia pe care elevul o are despre exigenţele sarcinii şi despre importanţa ei, precum şi despre controlul posibil pe care el îl poate exercita asupra sarcinii. La acestea se adaugă şi imaginea pe care elevul şi-o formează despre şansele de reuşită sau eşec şi despre motivele care le-ar putea genera. În *figura nr. 3.4* prezentăm elementele şi relaţiile metacunoaşterii [adaptată după J. Tardif, 59, pag. 60].

În sinteză, învăţarea metacunoştinţelor îi permite elevului *să identifice tipul de sarcină, să stabilească etapele rezolvării ei*, să realizeze, cu alte cuvinte, *planul de efectuare a sarcinii*, iar prin componenta sa afectiv-motivaţională, *să conştientizeze corect dificultatea şi importanţa sarcinii, să-şi evalueze şansele, să exercite controlul asupra cunoştinţelor şi operaţiilor folosite şi să monitorizeze procesul de realizare a sarcinii.* In metacunoaştere, motivaţia şi afectivitatea se întrepătrund cu procesele şi abilităţile cognitive, devin ele însele factori "interpretaţi cognitiv" pe care elevul îi estimează şi îi supune controlului.

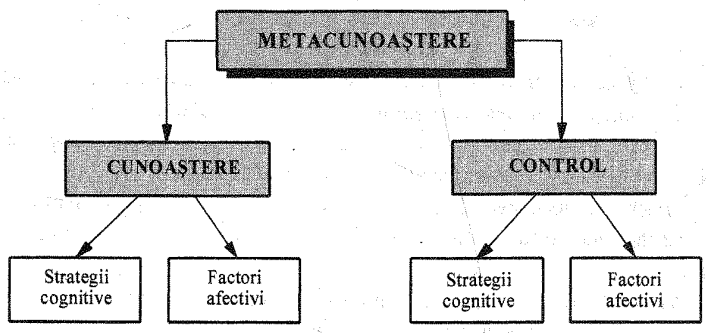


Figura nr. 3. 4. Componentele metacunoaşterii
[adaptată după J. Tardif, 59, pag. 60]

Conceptul de metacogniţie a inspirat numeroase modele ale învăţării. Dincolo de diferenţele dintre ele, ideea centrală este că un proces de învăţare ghidat de strategii metacognitive comportă cel puţin două niveluri: unul este nivelul cunoaşterii *despre ceva*, al învăţării unui conţinut dat, al

operațiilor implicate în rezolvarea unei sarcini specifice, numit și *„nivelul-obiect"*; celălalt este nivelul cunoașterii *despre cunoașterea a ceva*, este un nivel supraordonat (numit și *„meta-nivel"*), care îl monitorizează și îl reglează pe primul.

Dintre modelele inspirate de abordarea metacognitivă prezentăm, spre ilustrare, modelul de „radiografie a secvenței de învățare" adaptat de Ion Radu după T. Nelson și L. Narens (1994), în care sunt redate, într-o manieră sugestivă, interacțiunile dintre nivelul cunoașterii și nivelul metacunoașterii, dintre etapele și operațiile învățării propriu-zise și etapele și operațiile de monitorizare și reglare a învățării prin strategii metacognitive.[vezi I. Radu, 55, pag. 22 și urm.]

Astfel, pe banda mediană a *figurii nr. 3.5* sunt redate „decupajele clasice ale secvenței de învățare: memorare, păstrare și reactualizare", precum și „segmentarea secvențială pe momente de timp: înainte de învățare, pe parcursul secvenței de învățare, la încheierea actului de fixare, apoi stocarea în memorie și producerea răspunsului (output)." Pe benzile extreme sunt redate operațiile și procesele de monitorizare, control și reglare care alcătuiesc meta-nivelul secvenței de învățare, corespunzător strategiilor metacognitive.

Referindu-se la ***radiografia secvenței de învățare*** evidențiată în *figura nr. 3.5*, I. Radu distinge două planuri de analiză: *„planul componențial*, reprezentat de succesiunea momentelor cognitive ale procesului de învățare (banda mediană) și *planul metacomponențial*, reprezentat de operațiile de monitorizare, de evaluare și de autoreglare ale actului de învățare. Acestea din urmă se numesc procese sau *strategii metacognitive."*[55, pag.27]. Dintre strategiile metacognitive implicate în secvența de învățare, I. Radu enumără:

- a decupa și a planifica în mod concret procesul de învățare;
- a doza timpul și efortul de concentrare pe ansamblu și pe fragmente;
- a discerne între simpla memorare și înțelegerea materialului și a modifica strategia de procesare în consecință;
- a evalua secvențial rezultatul, a evalua progresul în învățare și a decide când știi, a aloca în continuare resurse cognitive (sensibilitate la feed-back, predicția performanței);
- a fi conștient de potențialul de învățare și de limitele proprii;
- a dezvolta/modifica strategia de lucru.

Dintre tehnicile pe care I. Radu le folosește pentru a sesiza măsura în care elevii ating nivelul metacognitiv al învățării, reținem în mod special ***interviul metacognitiv***, care poate fi nu numai o tehnică de testare, dar și una de *exersare* a practicării metacunoașterii în activitatea de învățare desfășurată de elevi. Acest tip de interviu constă, practic, într-un „dialog minuțios" purtat cu elevii, în jurul unor întrebări cum sunt: „Dacă ai schițat de la început un plan de lucru? Cum îți dai seama că știi o lecție, că ai învățat destul sau că mai trebuie să înveți? Pe ce criterii sau indici te bazezi atunci când zici că știi? Cum te verifici, la ce te raportezi pentru a aprecia ce știi și ce nu știi?" [55, pag.47].

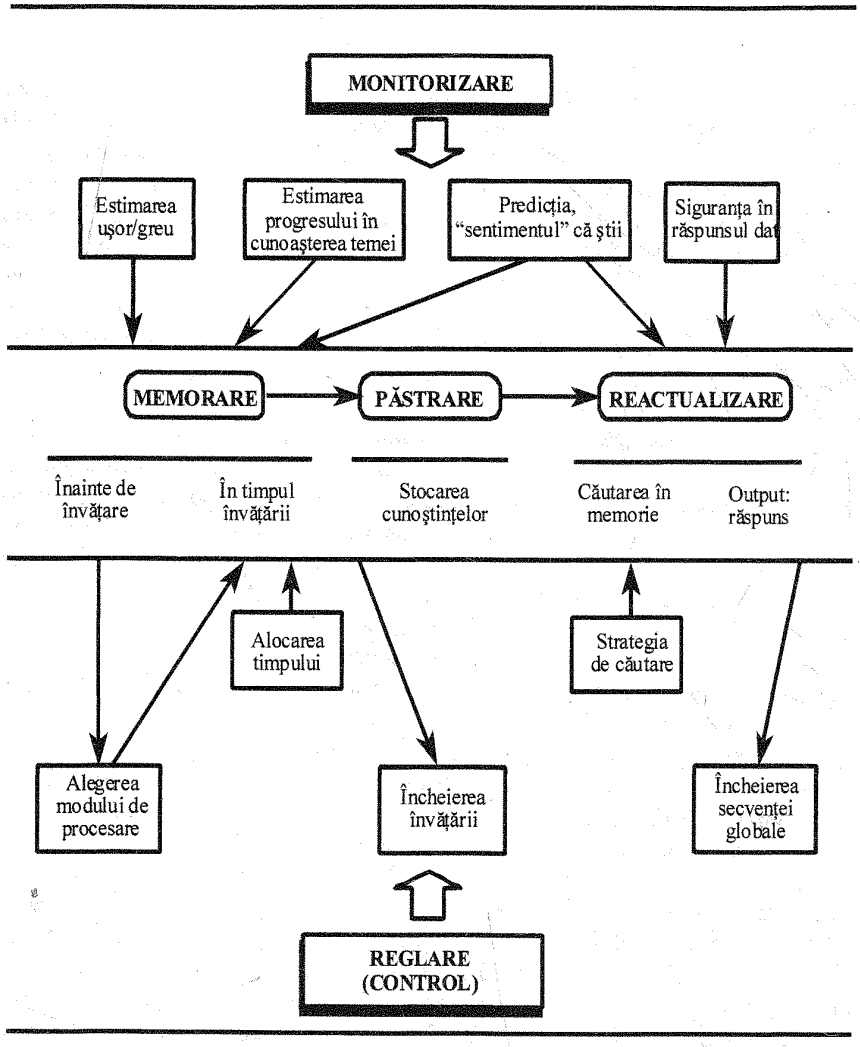


Figura nr. 3.5. Cadru de analiză pentru secvenţa de învăţare

3. ELABORAREA CONŢINUTURILOR

Prin analizele efectuate până acum am avut ocazia să constatăm că stabilirea conţinutului învăţământului nu constă în simpla preluare a cunoştinţelor, deprinderilor sau abilităţilor din sfera ştiinţei, a tehnologiei sau, în general, a culturii, ci presupune un proces complex de *selecţie*, *structurare* şi *integrare*, pe scurt, un *proces de elaborare*. În esenţă, acest proces are menirea de a adapta şi a integra conţinutul în ansamblul celorlalte componente ale procesului de învăţământ, de a-l pune în relaţie cu obiectivele educaţionale, cu particularităţile de vârstă ale elevilor, în general, cu nevoile şi resursele procesului de predare şi învăţare. Dincolo de limitele acceptabile ale optimismului pedagogic, este evident că nu se poate învăţa totul dintr-odată. Acest lucru uneori nu este posibil, alteori nu este necesar, iar *îmbinarea optimă a necesarului şi posibilului* este problema centrală a elaborării conţinutului învăţământului.

Desigur, acest optim al raportului dintre necesar și posibil în materie de conținut se referă nu numai la aspectele psihopedagogice ale predării și învățării, ci are și determinări de ordin filosofic, politic, social și economic care sintetizează, în cele din urmă, relațiile instituite la un moment dat între sistemul de educație și sistemul social. Fără a pătrunde în analiza tuturor acestor determinări, care ar solicita de altfel spații mult mai largi, vom aborda cu precădere aspectele psihopedagogice ale elaborării conținuturilor, reținând că, în esență, elaborarea conținuturilor presupune trei operații principale: *selecție, organizare* și *integrare.*

3.1. Criterii de selecție și organizare a conținuturilor

Problema criteriilor de selecție și organizare a conținuturilor este una dintre cele mai importante și actuale, fiind și o preocupare centrală a cercetătorilor și administratorilor din învățământ. Problema constă în a răspunde la întrebările "ce", "cât" și "când" să se predea și, respectiv, să se învețe. În general, se consideră că aceste întrebări comportă trei categorii de răspunsuri:.

a) una elaborată în câmpul **filosofiei**, al **științei**, și în general, al **culturii** care va avea drept criteriu selectarea, ierarhizarea și delimitarea conținuturilor în funcție de structura și ierarhiile constituite în câmpul epistemologiei, al teoriei culturii, al tehnologiei și de logica internă a științelor;
b) cealaltă elaborată în câmpul **psihopedagogiei predării și învățării**, care va avea drept criteriu *particularitățile (și posibilitățile) de asimilare ale elevilor*, determinate pe de o parte de vârsta acestora, iar pe de altă parte de succesiunea "didactică" a etapelor (secvențelor) procesului de învățământ;
c) a treia este, sau trebuie să fie, elaborată în sfera **nevoii sociale de educație**, care va avea drept criteriu *relevanța socială* a diferitelor elemente de conținut, precum și posibilitățile (materiale, financiare și de timp) de realizare a unui anumit volum și a unei anumite structuri de conținuturi.

Aceste categorii de răspunsuri trebuie să fie coerente, să se armonizeze, așa încât fiecare să devină o *soluție complementară și nu una exclusivă.* Cu toate că această armonizare este punctul nodal al oricărei reforme a conținuturilor, nu este mai puțin adevărat că ea este rareori realizată. Să încercăm să analizăm pe scurt cele trei categorii de răspunsuri la problema conținuturilor.

3.1.1. Filosofia, cultura, științele

Întrebarea „ce" și „cât" să se predea adresată *filosofiei, culturii* și *științelor,* comportă, la rândul ei, răspunsuri la mai multe niveluri:

- care sunt ***valorile fundamentale ale culturii*** sociale, în sensul ei cel mai larg, care orientează și circumscriu cultura școlară;
- care sunt ***domeniile (ariile) majore ale cunoașterii și acțiunii*** necesare adaptării și integrării sociale a individului și a generațiilor cuprinse în sistemele de învățământ;
- ce anume ***discipline sau corpusuri de cunoștințe*** trebuie să cuprindă conținutul (*planul de învățământ*), în ce structură, în ce ordine și cu ce pondere (ani de studiu, număr de ore, forme de activitate didactică);
- ce anume ***teme***, în ce structură, în ce ordine și cu ce pondere, trebuie să cuprindă fiecare din disciplinele stabilite (*programa școlară*).

Prima întrebare este de domeniul *filosofiei*, al *epistemologiei generale*, al *teoriei culturii și valorilor*, vizând însuși *conceptul de cultură generală* - concept dificil de definit și greu de realizat pe bază de consens. După cum remarcă L. Antonesei, „la întrebarea: care sunt conținuturile ?, răspunsul pare foarte simplu: ceea ce se învață este chiar *cultura.* Însă aceasta este formată dintr-un întreg ansamblu de informații, bunuri și produse culturale, tehnici, atitudini,

habitudini, valori etc. La o privire atentă, nu este dificil de observat că elementele centrale ale culturii sunt *valorile,* întrucât ele coagulează spiritul oricărei culturi istorice constituite şi pe cel al culturii umane în întreaga sa universalitate şi durată" [2, pag.46]. Argumentând *locul central al valorilor* în cadrul culturii şi, prin cultură, în cadrul conţinuturilor educaţiei, L. Antonesei propune o "topografie" a valorilor care conţine trei categorii de valori:

a) „***Valorile etern umane*** sunt valorile legate de omul generic, cele promovate de istoria mai mult decât dublu milenară a umanismului.(...) Valorile din această categorie formează zona cea mai stabilă şi mai sigură - ele au trecut "proba timpului", fiind rezultanta unor procese succesive de selecţie. Aceste valori alcătuiesc ceea ce de obicei numim *patrimoniul cultural al umanităţii*, aşa-numitul *patrimoniu cultural universal*, deşi procesul de universalizare este în curs."

b) „***Valorile comunităţii naţionale*** sunt cele constituite de-a lungul istoriei respectivei comunităţi. Şi ele au un pronunţat caracter de stabilitate şi certitudine, în virtutea păstrării lor în *patrimoniul cultural naţional*. Unele reuşesc să pătrundă în patrimoniul universal, altele îşi păstrează caracterul ideomatic."

c) „***Valorile saeculum-ului*** sunt valorile specifice unei epoci istorice oarecare din istoria lumii şi a comunităţii. Sunt valori instabile şi nesigure, pentru că nu au fost supuse "probei timpului", dar sunt şi cele care introduc elementele ei de noutate, care dovedesc originalitatea şi creativitatea respectivei epoci, care poartă germenii viitorului. Nu putem şti care şi câte dintre aceste valori vor fi selectate, dar ştim că o parte dintre ele vor fi selectate, pentru că nu există epoci de perfect deşert spiritual." [2, pag.47-48]

A doua întrebare rămâne, în parte, în câmpul filosofiei, al culturii şi al valorilor fundamentale, dar pătrunde şi în sfera *nevoilor sociale de formare*, determinate şi determinabile într-un *context social*, economic şi cultural mai specific şi într-un *orizont de timp* mai limitat, accesibil generaţiilor care se formează în şcoală. „*Valorile saeculum*-ului" dobândesc preponderenţă, iar *structura sistemului de învăţământ* pe niveluri, profiluri domenii de formare îşi pune amprenta pe selecţia şi structurarea conţinuturilor. Evident, conexiunea mai directă cu organizarea sistemului de învăţământ, cu cadrul social (politic, economic, juridic) în care se desfăşoară educaţia, conduce la o dependenţă mai mare a selectării şi structurării conţinuturilor faţă de opţiunea politică, de concepţia planificatorilor şi administratorilor învăţământului.

Ultimele două întrebări ţin de *epistemologiile specifice*, de *scările de valori* constituite şi folosite în fiecare domeniu în parte, dar şi de *concepţiile* privind modul cum sunt şi cum trebuie să fie organizate, înlănţuite cunoştinţele în interiorul disciplinei respective. Dificultăţile sunt amplificate şi datorită dinamicii foarte accentuate a descoperirilor şi reconsiderărilor în ştiinţă şi cultură. Însuşi conceptul de disciplină ştiinţifică sau de cultură suferă schimbări rapide, graniţele dintre ştiinţe devin tot mai flexibile, apar ştiinţe conexe, de graniţă, ierarhia ştiinţelor se modifică: ceea ce acum câteva decenii era modern, devine astăzi tradiţional, ceea ce era general devine un caz particular ş.a.m.d.

Dacă analizăm modul actual de structurare a conţinutului învăţământului, vom constata că tendinţa cea mai evidentă este aceea a *preponderenţei punctului de vedere al ştiinţelor.* Este adevărat că nu s-au făcut studii sistematice care să determine riguros ponderea diferitelor criterii (ştiinţifice, pedagogice şi sociale) în elaborarea conţinutului, dar dominanţa criteriilor ştiinţifice este atât de evidentă încât nici nu mai trebuie demonstrată. Dintre efectele vizibile ale acestei tendinţe pot fi menţionate:

- *supraîncărcarea conţinuturilor* (a planurilor şi programelor şcolare) ca efect al indisponibilităţii de a se renunţa la anumite discipline sau la anumite capitole din fiecare disciplină;

- *accentuarea în exces a laturii informative* (instructive), mergând până acolo încât se mențin cu orice preț anumite teme, chiar dacă sunt limitate la simpla definire și chiar dacă lipsa lor nu ar produce dificultăți pentru înțelegerea „nucleului tare" al disciplinei;
- *adâncirea în studiul separat disciplinelor de învățământ*, minimalizarea legăturilor dintre discipline, apariția paralelismelor, a imposibilității de transfer.

Firește, nu este cazul să exagerăm diferențele sau neconcordanțele dintre „logica științifică" și „logica didactică". Deseori structura internă a științei și demersurile științifice sunt în acord cu structura și demersurile predării/învățării cunoștințelor, iar preluarea în câmpul didacticii a unor metode și paradigme ale cunoașterii științifice este o sursă valoroasă a tehnologiei didactice. Problema este aceea a asigurării unui *echilibru între criteriile științifice și cele didactice* în selectarea și structurarea cunoștințelor.

3.1.2. Psihopedagogia predării și învățării

După cum am subliniat, întrebarea „ce", „cât" și „când" să se predea și să se învețe trebuie adresată și ***pedagogiei*** și ***psihologiei***, precum și ***experienței didactice*** (cu sensul ei de triere și acumulare a ceea ce este viabil, eficient). Răspunsurile date din această perspectivă acționează atât în sens *constructiv - orientativ* (arată „ce", „cât", „când" și „cum" se poate preda și învăța), cât și în sens *limitativ,* restrictiv (arată ce nu se poate preda și învăța). Cu alte cuvinte, sunt determinate *limitele cantitative, de structură și de dificultate* între care pot să acționeze criteriile științelor în elaborarea conținutului.

Ignorarea criteriilor psihopedagogice de elaborare a conținutului este nu doar neproductivă, dar și contraproductivă. Supraîncărcarea, de pildă, conduce nu doar la o învățare parțială, lacunară, dar și la *blocaje* care diminuează drastic cantitatea și calitatea informației *efectiv asimilată,* la *diminuarea motivației învățării,* la favorizarea unor consecințe nedorite, care se situează în afara scopurilor educației, cum sunt: învățarea superficială, memorarea mecanică și neselectivă, apariția la elevi a unor atitudini de respingere a învățării școlare, instalarea stării de oboseală cronică și a inhibiției de protecție (cu scăderea capacității de învățare) etc. Criteriile psihopedagogice de selecție și structurare a conținutului acționează în sensul plasării acestuia în contextul posibilităților și limitelor învățării, oferind puncte de reper privind:

- volumul optim al informației (cunoștințelor) cuprinse în planul de învățământ, programa școlară și manual;
- raportul optim dintre diferitele categorii de cunoștințe și moduri de prezentare și învățarea acestora: dintre concret/intuitiv și abstract/logic, dintre empiric și științific, dintre cunoștințele teoretice și aplicațiile practice, dintre cunoștințele generale și cele specifice, dintre informația nouă și informația reluată, dintre demersurile inductive și cele deductive;
- compatibilitatea conținutului cu vârsta psihologică și experiența școlară a elevilor, accesibilitatea conținuturilor în termenii „proximei dezvoltări";
- distribuirea conținuturilor pe niveluri (trepte, ani de studiu) și pe secvențe (etape) ale procesului de predare și învățare.

Unul dintre indicatorii importanți pentru aprecierea accesibilității conținutului, pus în evidență tocmai de cercetarea și experiența didactică, este *timpul ce poate fi alocat predării și învățării conținutului,* cu luarea în considerare a *timpului total (nominal)* și a *timpului disponibil* (zilnic, săptămânal, anual), atât pentru actul de *predare* (al profesorului), cât și pentru cel de *învățare* (al elevului). Timpul este evident resursa cea mai limitată, iar o analiză a conținutului din punctul de vedere al timpului necesar învățării în raport cu cel disponibil este de cea mai mare stringență. Iată de ce analiza din punct de vedere pedagogic și psihologic a conținutului și stabilirea unor repere *pe ansamblul planului de învățământ și al programelor școlare* reprezintă o condiție decisivă pentru o reală reformă a conținuturilor.

3.1.3. Nevoia de educație

Un al treilea grup de cerințe cărora trebuie să le răspundă conținutul învățământului rezultă din ***nevoia de educație***. Este vorba despre *relevanța socială,* dar și despre *interesul individual sau microgrupal,* pe care diferitele arii și discipline de învățământ sau părți ale acestora le prezintă. Chiar dacă cerințele sociale se regăsesc într-o anumită măsură, direct sau indirect, în structura planurilor de învățământ, nevoia socială se manifestă la diferite niveluri și în diferite forme, fiind și diferit percepută, ceea ce face ca relația dintre nevoia socială și conținutul învățământului să fie în permanentă schimbare, incluzând elemente de convergență, dar și elemente de divergență.

La *nivel global,* nevoia socială îmbracă forma *cererii de pregătire generală și specifică* (profesională) determinată atât de *factori externi,* economici și sociali (nevoia de specialiști pe piața muncii, cerința integrării și adaptabilității sociale a tineretului), cât și de *factori interni,* ai sistemului de învățământ (cerințele integrării școlare a fluxurilor de elevi pe diferitele trepte ale sistemului). Sunt implicate aici, desigur, și funcțiile sociale și culturale mai generale ale sistemului educațional, ca păstrător și promotor al valorilor științifice, culturale, artistice și morale. La acest nivel, problema conținuturilor se referă la conceptele de cultură generală și cultură școlară, la raporturile dintre *pregătirea generală* (trunchiul comun) și cea *de specialitate* (profesională), dintre pregătirea teoretică și cea practică.

Pe de altă parte, *nevoia socială se regăsește într-o multitudine de manifestări concrete,* ea apare sub forma posibilităților, limitelor, cerințelor specifice la care grupurile sociale și oamenii concreți se raportează în mod diferit. Faptul că pe piața muncii este cerută o anumită profesiune nu conduce neapărat la un aflux sporit de elevi spre acel domeniu. Mai ales în ultimii ani, percepția socială asupra sensului și șanselor de succes social și profesional a înregistrat mutații radicale îndeosebi în rândul tinerilor. Ceea ce la nivel global este definit ca fiind esențial, important sau necesar, nu beneficiază întotdeauna de aceeași receptare la nivel concret, microgrupal sau individual. De pildă, disciplinele care nu constituie probe de examen (de capacitate, de bacalaureat sau de admitere) se confruntă cu o reducere a interesului elevilor față de ele, în timp ce alte discipline, mai puțin reprezentate în planurile de învățământ, pot beneficia de interese mai puternice din partea elevilor, a familiei, a grupurilor sociale.

Aceste fenomene sunt însă foarte variat distribuite, ele nu apar întotdeauna ca tendințe generale ce ar putea fi corectate prin strategii globale. Profesorul care predă matematica la o clasă de profil economic nu are aceleași probleme cu profesorul care predă matematica la o clasă de limbi străine. Soluția trebuie căutată în *studierea condițiilor concrete ale procesului de învățământ și în elaborarea obiectivelor și conținutului instruirii prin adaptarea cerințelor generale la posibilitățile specifice ale școlii, la motivațiile și așteptările elevilor, părinților, comunității sociale.*

3.2. Problema integrării conținuturilor

După cum s-a subliniat la începutul acestui capitol, conținutul învățământului este un *sistem* de cunoștințe, deprinderi și capacități care fac obiectul predării și învățării în cadrul procesului de învățământ. Totodată, s-a subliniat că, atunci când se definește conținutul pentru o anumită treaptă sau un anumit profil de învățământ, se au în vedere trei dimensiuni principale ale conținutului: *structura, volumul* și *natura* cunoștințelor, deprinderilor și capacităților ce vor fi dobândite de elevi în procesul de învățământ.

Este evident însă că diferitele componente și dimensiuni ale conținutului nu sunt omogene, ci deosebit de variate, cu particularități date de domeniul de cunoaștere, de știința sau științele din care sunt selectate conținuturile reale ale predării și învățării. Cunoștintele de literatură, de pildă, nu au aceeași structură și aceeași natură cu cele de matematică sau de fizică. Deprinderile, la

rândul lor, diferă atât ca natură, cât și ca modalitate de predare și învățare, de la o disciplină la alta de învățământ, de la un tip de activitate la altul. Această diversitate a făcut ca deseori să se vorbească nu despre conținutul, ci despre *conținuturile* procesului de învățământ.

Dar cum în procesul de învățământ, ca activitate planificată și sistematică, nu se poate opera simultan cu întreaga diversitate a conținuturilor posibile, s-au impus, mai întâi ca o necesitate practică, *compartimentarea* și *organizarea* conținuturilor în *categorii coerente și relativ unitare*, grupate în principal după criteriul domeniului de cunoaștere sau de acțiune practică, domeniu ce corespundea fie unei științe, fie unei sfere a culturii și artei, fie unei profesiuni. Aceste categorii s-au consacrat în limbajul tradițional ca *discipline, materii* sau *obiecte de învățământ*.

Compartimentarea conținuturilor pe discipline sau obiecte de învățământ s-a impus însă nu numai din considerente de ordin științific sau cultural, ci și din *necesități pedagogice și psihologice*. Este evident că nu se poate preda și învăța totul dintr-o dată, că este deci necesară o anumită *segmentare în volum și structură* și o anumită *eșalonare în timp* a conținuturilor ce se învață. Care este însă cel mai bun criteriu pentru o astfel de compartimentare? Multă vreme s-a considerat că *vârsta* (psihologică și școlară) a elevilor este criteriul cel mai potrivit. Nu au lipsit însă nici opiniile contrare. De pildă, J.S. Bruner – cunoscut prin atitudinea sa eminamente optimistă față de posibilitățile învățării – consideră că se poate preda și învăța orice la orice vârstă, dacă se găsește forma cea mai potrivită de prezentare a conținuturilor. Dar chiar dacă criteriul vârstei a rămas totuși unul foarte important, el nu rezolvă toate problemele organizării conținuturilor. Căci în interiorul fiecărei vârste școlare (trepte de învățământ), disciplinele de învățământ și conținuturile acestora (programele școlare) trebuie la rândul lor organizate. Și din nou se ridică problema criteriilor. Din această perspectivă, se consideră că problema structurării conținuturilor constă în a găsi echilibrul optim între *logica științei* și *logica didactică* sau, într-a altă versiune, între *criteriul logic* și *criteriul psihologic* de selecție și organizare a conținuturilor.

Indiferent însă de criteriile folosite, compartimentarea conținuturilor pe discipline (obiecte, materii) a fost și rămâne o realitate a procesului de învățământ și ea trebuie analizată ca atare. Totodată, au apărut tot mai frecvent inconvenientele compartimentării, numeroase descoperiri și cunoștințe noi negăsindu-și un loc în cadrul disciplinelor tradiționale. De asemenea, numeroase probleme noi de educație (ecologică, demografică, antidrog etc.) nu au găsit un corespondent în conținutul tradițional al învățământului, compartimentat pe discipline clasice. Pe acest fond au apărut și se afirmă tot mai mult perspective noi, inter, pluri și trans-disciplinare.

De fapt, tocmai neajunsurile compartimentării conținuturilor pe discipline distincte, deseori izolate, fără punți de legătură și dispersate într-un „mozaic" de conținuturi separate au condus la una dintre problemele cele mai actuale privind conținutul și anume *problema (re)integrării conținuturilor*. S-au propus, în acest sens, diferite modele. De pildă, L. D'Hainaut propune următorul model de elaborare a conținutului învățământului (vezi tabelul nr. 3.1.), din care rezultă principalele modalități de integrare a acestora [21, pag. 210].

În acest model, principiul sau conceptul 1 este general, el se aplică în șase din cele opt discipline. De același tip este și conceptul 2. Conceptele sau principiile *m* și *m+1* sunt „orientate" adică sunt aplicabile pe grupuri de discipline, în timp ce conceptele sau principiile n, n+1, n+2 si n+3 sunt specifice, ele nu privesc decât o singură disciplină. Distanța general - orientat - specific nu este deci strict, fiind vorba de diferite grade pe un continuum. D'Hainaut arată că este tablou poate fi citit în trei moduri, care definesc trei perspective de abordare a conținuturilor:

- pe *verticală*, ceea ce înseamnă predarea succesivă în interiorul fiecărei discipline a tuturor categoriilor de concepte și principii, adică în manieră *intradisciplinară*, cu menținerea compartimentării stricte a disciplinelor;
- pe *orizontală*, ceea ce înseamnă a preda principii și concepte generale și "orientate", punând accentul pe multiplele aplicații și aspecte ale fiecărui principiu în sfera disciplinelor în care este aplicabil, ceea ce înseamnă o manieră de abordare *interdisciplinară*;

- în mod *transversal*, prin încrucişare, situaţie în care conţinuturile nu se mai integrează pe coloane sau pe linii, ci pe situaţii sau teme, ceea ce corespunde unei abordări *pluridisciplinare* sau *tematice*.

Tabelul nr. 3.1 Model de elaborare a conţinuturilor

Concepte şi principii		Discipline							
		A	B	C	D	E	F	G	H
Generale	1	1	1	1	0	1	1	1	0
	2	1	1	0	1	0	1	1	0
Orientate	m	0	0	0	1	1	0	1	0
	m+1	1	0	1	1	0	0	0	0
Specifice	n	1	0	0	0	0	0	0	0
	n+1	1	0	0	0	0	0	0	0
	n+2	1	0	0	0	0	0	0	0
	n+3	0	0	0	1	0	0	0	0

3.2.1. Integrarea intradisciplinară şi problema disciplinelor de învăţământ

Dintre modalităţile posibile de integrare a conţinuturilor, este cert că integrarea intradisciplinară, căreia îi corespunde organizarea conţinutului pe discipline de învăţământ distincte, a fost (şi este încă) cel mai mult practicată. Este interesant, totodată, să observăm că disciplinele „clasice" şi, în general, tabloul disciplinelor corespunzătoare unei trepte de învăţământ, nu s-au constituit printr-un demers teoretic explicit, ci s-au impus oarecum de la sine, prin *translatarea în planurile de învăţământ a tabloului ştiinţelor,* cele mai multe discipline de învăţământ fiind de fapt „ştiinţe" transpuse în manuale şi programe şcolare.

Succesul de care s-a bucurat şi se bucură organizarea pe discipline de învăţământ a conţinuturilor se explică prin numeroasele avantaje pe care le prezintă. Dintre aceste avantaje, cel mai important este cel de natură organizatorică: divizarea cunoştinţelor în compartimente distincte se potriveşte foarte bine cu *învăţământul pe clase şi pe lecţii.* Ea permite organizarea zilnică, săptămânală şi anuală a programului şcolar, aplicarea unui sistem de notare şi promovare pe discipline relativ simplu de realizat.

Organizarea pe discipline este deosebit de rezistentă şi pentru faptul că găseşte sprijin în structura profesională a personalului didactic. Diferitele discipline corespund unor domenii de specializare instituţionalizate, care rezolvă aproape de la sine problema pregătirii profesorilor şi, într-o anumită măsură, şi pe aceea a integrării socio-profesionale a absolvenţilor învăţământului pedagogic. Absolvenţii facultăţilor de istorie vor fi profesori de istorie, cei ai facultăţilor de fizică vor fi profesori de fizică etc., în timp ce pregătirea ştiinţifică şi pedagogică pentru un învăţământ interdisciplinar sau transdisciplinar este mult mai dificilă.

Integrarea intradisciplinară are însă şi avantaje de ordin pedagogic. Ea permite învăţarea de către elevi a unor cunoştinţe şi moduri de gândire specifice care, prin complementaritate, asigură o dezvoltare intelectuală complexă. Un important avantaj pedagogic al integrării pe verticală (intradisciplinar) este acela că respectă *ierarhia cunoştinţelor anterioare dobândite de elevi.* Înseşi cercetările recente de psihologie cognitivă - care acordă o mare importanţă memoriei de lungă durată - au relevat că multe eşecuri în învăţare sunt cauzate tocmai de stăpânirea insuficientă a cunoştinţelor anterioare. După cum subliniază D'Hainaut, „abordarea intradisciplinară este

securizantă: pe măsură ce avansează în materie, elevul își dă seama de drumul pe care l-a parcurs" [21, pag.213].

Cu toate acestea, abordarea intradisciplinară are și dezavantaje, considerate de unii autori mai importante decât avantajele. Compartimentarea pe discipline și învățarea cunoștințelor strict în interiorul fiecărei discipline nu mai corespunde cu evoluția actuală din știință, din epistemologie - unde se dezvoltă cercetări interdisciplinare, apar științe de graniță, se promovează metodologii generale transdisciplinare sau metadisciplinare.

Învățământul pe discipline a condus la paradoxul „enciclopedismului specializat", care „închide elevul și profesorul într-o tranșee pe care și-o sapă ei înșiși și care îi izolează din ce în ce mai mult pe măsură ce o adâncesc" [21, pag. 212]. Cu toate că s-au operat numeroase distincții și grupări în interiorul disciplinelor de învățământ (discipline fundamentale, umaniste și realiste, socio-umane și ale naturii, teoretice și aplicative etc.), aceasta nu a înlăturat dezavantajul izolării. Transferul principiilor și conceptelor din disciplinele generale spre disciplinele cu un caracter mai particular nu s-a produs decât sporadic și doar în cazul elevilor dotați.

Compartimentarea pe discipline reduce mult motivația învățării. Elevul nu resimte importanța pentru el a fiecărei discipline, ceea ce învață este perceput de elev ca fiind rupt de viață, de preocupările sale. Chiar și încercările de a realiza un învățământ prin descoperire se izbesc de această compartimentare, dacă ținem seama că puține descoperiri s-au făcut în câmpul strict al unei singure științe și că organizarea practică în lecție a unor experimente de descoperire obligă la o abordare pluridisciplinară.

Nu se pune, desigur, problema ignorării disciplinelor de învățământ și nici a renunțării la orice compartimentare a conținutului predării și învățării. Restructurarea conținuturilor nu vizează atât existența disciplinelor, cât mai ales viziunea asupra *structurii interne* și asupra *interconectării diferitelor discipline*. Mai mult decât disciplinele, este pusă în discuție *compartimentarea excesivă* a cunoștințelor, sunt puse în discuție limitele dincolo de care intradisciplinaritatea nu mai asigură un învățământ formativ și nici adaptat evoluțiilor actuale și de perspectivă din știință, cultură, tehnologie.

3.2.2. *Integrarea pe orizontală și interdisciplinaritatea*

Perspectiva interdisciplinară a apărut atât ca un reflex al mutațiilor din sfera epistemologiei, cât și pe fondul unei necesități tot mai stringente de integrare a conținuturilor într-un curriculum cât mai economicos, cu un raport cât mai bun între cantitatea de cunoștințe și "cantitatea de învățare". Înlăturarea paralelismelor, a drumurilor închise, a supraîncărcării programelor, dar și conectarea învățământului la exigențele unei societăți dinamice, necesitatea deplasării accentului de la cunoștințele-produs la *cunoștințele-proces* au ridicat tot mai mult problema reconsiderării modului tradițional de integrare intradisciplinară a conținutului.

Soluția cel mai larg acceptată la aceste probleme pare a fi aceea a *interdisciplinarității,* a integrării pe orizontală a conținuturilor. În esență, abordarea interdisciplinară constă în "a organiza învățământul în așa fel încât să furnizeze elevilor ocazia de a se familiariza cu principii generale sau orientate în contexte cât mai variate posibil" [21, pag.214]. Trebuie făcută distincție între perspectiva interdisciplinară și cea nondisciplinară, în sensul că prima nu anulează existența disciplinelor, ci le reorganizează atât conținutul intern, cât și relațiile cu alte discipline, în condițiile în care se mențin anumite limite între discipline diferite. Practic, perspectiva interdisciplinară își pune amprenta asupra conținutului prin:

- constituirea și introducerea în organizarea conținuturilor a unor domenii generale (metaștiințifice) cum sunt: teoria sistemelor, logica, epistemologia, cibernetica, domenii susceptibile de a furniza concepte și principii aplicabile în domenii foarte variate;

- apariția obiectelor de învățământ explicit interdisciplinare (așa cum de pildă există în învățământul din Franța): biochimia, istoria-geografia, matematica-fizica ș.a.;
- apariția unor domenii de instruire, cu un statut apropiat de al disciplinelor de învățământ, dar cu un pronunțat caracter formativ-educativ, cum sunt: ecologia, educația nutrițională, educația cu privire la populație, educația antidrog etc.;
- valorificarea perspectivei interdisciplinare în interiorul disciplinelor existente și prin menținerea obiectelor de învățământ, prin dezvoltarea unor teme prin prisma legăturilor dintre diferite științe.

Avantajul principal al perspectivei interdisciplinare este acela că *favorizează transferul* și în consecință capacitatea de a aplica cele învățate la situații noi de viață. La rândul lui, transferul reduce efortul reînvățării cunoștințelor ce sunt comune mai multor discipline, sporește funcționalitatea cunoștințelor asimilate în cadrul fiecărei discipline. Este evident că abordarea interdisciplinară favorizează conceptele și principiile generale, algoritmii și strategiile cu o gamă largă de aplicare. Ea este deci o abordare economică, o abordare care *optimizează raportul dintre volumul de cunoștințe și cantitatea de învățare.*

Pe de altă parte, abordarea interdisciplinară nu este lipsită de inconveniente și de riscuri. Cel mai important este riscul generalizării abuzive și al învățării nesistematice, superficiale. "Enciclopedismul specializat" poate fi înlocuit cu un enciclopedism lipsit de orice bază, "cu de toate și cu nimic". Interdisciplinaritatea este însoțită de riscul învățării superficiale întrucât nu se sprijină pe cunoștințele anterioare ale elevilor, așa încât se poate întâmpla ca elevul să fie pus în situația de a învăța noi cunoștințe sprijinindu-se tot pe cunoștințe noi. De aceea, se recomandă ca, atât simultan, cât și succesiv, predarea interdisciplinară să alterneze, să coexiste cu cea pe discipline. „Probabil, soluția de aplicat nu este nici interdisciplinaritatea totală, nici învățământul pe materii conceput în manieră tradițională; o combinare între aceste două formule realizată în funcție atât de exigențele științei contemporane și de diferitele activități sociale, cât și de exigențele psihologice ale diferitelor vârste, pare mai realistă și mai eficace" [21, pag.215].

3.2.3. Integrarea tematică - pluridisciplinaritatea

Mai puțin discutată în literatura de specialitate, abordarea pluridisciplinară numită și tematică are totuși o mai bună reprezentare în tradiția pedagogică decât cea interdisciplinară. Într-adevăr, primele abordări tematice au fost cele din cadrul pedagogiei centrelor de interes (O. Decroly în Belgia, J. Dewey în SUA, T. Cocișiu în România). Caracteristica principală a acestei abordări este că stabilirea conținutului nu se face plecând de la discipline, ci de la o temă, un "centru de interes" în jurul căruia sunt selectate și reunite cunoștințele necesare.

Avantajul principal îl constituie faptul că temele sunt tratate sub toate aspectele, fenomenul fiind restituit în globalitatea sa și nu fragmentar, pe aspecte sau pe laturi ale sale. De asemenea, această abordare este favorizantă pentru motivația învățării, ea menține viu interesul elevilor, cunoștințele fiind învățate în calitatea lor de condiții, de instrumente ale acțiunii, ale cunoașterii.

Dezavantajele sunt apropiate de cele ale abordării interdisciplinare. În primul rând, este vorba de riscul superficialității, al „enciclopedismului steril", de minimalizarea necesității de a stăpâni cunoștințele anterioare. Însăși motivația față de cunoștințele noi se diminuează în mod evident atunci când studierea fenomenului este încheiată, fără certitudinea că elevii și-au însușit bine cunoștințele vehiculate. Firește, se poate gândi o progresie de teme, de probleme care să permită învățarea sistematică a unor cunoștințe ce vor fi ulterior reluate în contexte diferite, dar acest lucru este realizabil doar la nivelul inițierii, al unor cunoștințe elementare, fiind mult mai dificil pe trepte mai înalte de aprofundare. Abordarea pluridisciplinară pare să fie potrivită pentru temele mari, cu un pronunțat caracter educativ: temele ecologice, cele privind tehnologia, educația civică, educația estetică ș.a.

3.2.4. Abordarea transdisciplinară

Abordarea transdisciplinară este o orientare ceva mai recentă privind reforma conținuturilor, prin care se încearcă nu numai o nouă modalitate de organizare a acestora, dar care aduce o schimbare de optică nu în ceea ce privește disciplinele de învățământ, ci *raporturile dintre conținutul învățării și elev*. Cu alte cuvinte, dacă pentru toate cele trei orientări prezentate anterior, punctul de interes era *materia* (organizată în diferite moduri), pentru orientarea transdisciplinară, punctul de plecare îl constituie *demersurile elevului*. O asemenea abordare nu mai este deci centrată pe discipline, ea le transcende și le subordonează activității de învățare a elevului. „În această concepție - subliniază L.D'Hainaut - a rolului disciplinelor în curriculum, ele nu sunt ignorate, însă nu mai constituie punctul de focalizare al formării; ele furnizează obiectele și situațiile învățării și conțin relațiile care leagă și organizează aceste situații" [21, pag.217].

Într-o astfel de abordare, sarcina principală în elaborarea conținuturilor este *stabilirea demersurilor cognitive* esențiale pe care elevul le parcurge în procesul de învățământ. Un model al acestei abordări va cuprinde pe verticală nu concepte sau principii (ca în cazul integrărilor intra, inter și pluri-disciplinare), ci demersuri ale elevului, după cum rezultă din tabelul nr. 3.2.

Tabelul nr. 3.2 Demersuri cognitive

Demersuri	Discipline							
	A	B	C	D	E	F	G	H
A comunica (recepție)								
A comunica (emisie)								
A reacționa la mediu								
A traduce								
A se adapta								
A prevedea								
A învăța								
A decide								
A alege								
A aprecia								
A examina acțiunea								
A acționa								
A aplica								
A rezolva probleme								

Valoarea abordării transdisciplinare constă în primul rând în faptul că aduce în prim plan *obiectivele predării și învățării*. De asemenea, focalizarea asupra elevului deschide un câmp larg de aplicare a tehnologiilor moderne de instruire și creează premisele unui învățământ eficient. După cum arată L.D'Hainaut, „abordarea transdisciplinară verticală este o revoluție blândă, în sensul că deși deplasează în mod fundamental punctul de focalizare al educației, ea nu schimbă radical cadrul acțiunii educative, nici structurile școlare" [21, pag.220].

Problema disciplinelor de învățământ, dacă, în ce măsură și în ce structură trebuie menținute, rămâne o problemă deschisă pentru cercetarea de viitor. Este sigur însă că actualele discipline, structura și ponderea lor vor suferi modificări importante în viitorul apropiat. Problema echilibrului între discipline, a selecției materiilor va trebui probabil căutată nu numai sub aspectul ierarhizării științelor, a materiilor, ci în primul rând în ierarhizarea obiectivelor avute în vedere prin sistemul de educație, al nevoilor sociale și individuale de educație și al exigențelor psihologice și pedagogice ale procesului de învățământ.

BIBLIOGRAFIE

1. ANTONESEI, LIVIU: *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.
2. ANTONESEI, LIVIU: *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice şi transdisciplinare ale educaţiei*, Editura POLIROM, Iaşi, 2002.
3. BIVOLARU, ADRIAN; LEMENI, GABRIELA; MIH, VIOREL: *Supraîncărcarea şcolară - aspecte şi consecinţe*, în revista "Cogniţie, Creier, Comportament", editată de Asociaţia de Ştiinţe Cognitive din România, vol. I, nr.3, septembrie 1997.
4. BÎRZEA, CEZAR: *Arta şi ştiinţa educaţiei*, Ediţia a II-a, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 1998.
5. BONTAŞ, IOAN: *Pedagogie*, Editura "All", Bucureşti, 1994.
6. BRUNER, JEROME S.: *Pentru o teorie a instruirii*, (trad.) Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970.
7. CERGHIT, I.; VLĂSCEANU, L. (coord.): *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti, 1988.
8. CONSTANTINESCU, E.; FILIPESCU, V.; CSENGERI, E.: *Proiectarea conţinutului învăţământului*, în vol. *Analiza procesului de învăţământ*, coord. I. Nica, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
9. CREŢU, CARMEN: *Conţinuturile procesului de învăţământ, componentă a curriculum-ului*, în vol. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învăţământului deschis la distanţă*, Editura POLIROM, Iaşi, 1998.
10. CREŢU, CARMEN: *Curriculum diferenţiat şi personalizat. Ghid metodologic pentru învăţătorii, profesorii şi părinţii copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte*, Vol.1, Editura POLIROM, Iaşi, 1998.
11. CRISTEA, S.: *Dicţionar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera-Litera Internaţional, Chişinău-Bucureşti, 2000.
12. CRIŞAN, A.(coordonator): *Curriculum şi dezvoltare curriculară în contextul reformei învăţământului. Politici curriculare de perspectivă*, Ministerul Educaţiei Naţionale, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Bucureşti, 1988.
13. CUCOŞ, C.: *Pedagogie*, Polirom, Iaşi, 1996.
14. * * * *CURRICULUM NAŢIONAL, Programe şcolare pentru învăţământul primar*, Ministerul Educaţiei Naţionale, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Bucureşti, 1998.
15. * * * *CURRICULUM NAŢIONAL pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă*, Ministerul Educaţiei Naţionale, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Bucureşti, 1998.
16. * * * *CURRICULUM NAŢIONAL, Programe şcolare, Seria Liceu*, Ministerul Educaţiei Naţionale, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Bucureşti, 2000.
17. DAVIDOV, V.V.; ZINCENKO, V.P.: *Cultură, educaţie, mentalitate*, în rev. Perspective, Vol. XXI, Nr. 1, 1991 (77), UNESCO.
18. DE LANDSHEERE, GILBERT: *Istoria universală a pedagogiei experimentale*, (trad.) Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.
19. DEWEY, JOHN: *Trei scrieri pentru educaţie* (trad), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
20. DEWEY, JOHN: *Fundamente pentru o ştiinţă a educaţiei*, (trad), Editura Didactică şi Pedagogică, 1992.
21. D'HAINAUT, L (coord.).: *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă* (trad.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.
22. D'HAINAUT, L.; LAWTON, D.: *Sursele unei reforme a conţinuturilor axate pe educaţia permanentă*, în vol. *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, coord. L. D'HAINAUT, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.
23. * * * *Dicţionar de pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.
24. * * * *Dicţionar de pedagogie contemporană*, sub red. prof.dr.doc.Ştefan Bârsănescu, Editura Enciclopedică Română, Bucureşti, 1969.
25. * * * *European Credit Transfer System. User's Guide*, C.E."Education, Training and Youth, Erasmus Office, 1995.
26. FAURE, EDGAR: *A învăţa să fii*, un raport al UNESCO (trad.), Editura Didactică şi Pedagogică, 1974.
27. GAGNE, R.M.; BRIGGS, L.J.: *Principii de design al instruirii* (trad.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
28. GAONAC'H, DANIEL; LARIGAUDERIE, PASCALE: *Memorie şi funcţionare cognitivă. Memoria delucru*, Editura POLIROM, Iaşi, 2002.
29. GIDDENS, ANTHONY: *Sociologie*, Editura BIC ALL, Bucureşti, 2001.
30. GOZZER, GIOVANNI: *Programe şcolare şi probleme sociale* (trad.), în rev. Perspective, vol.XX, nr.1, 1990(73), UNESCO.

31. HUSEN, TORSTEN: *Structura socială, școala și aptitudinile*(trad.), în *Sociologia educației și învățământului, Antologie de texte contemporane de peste hotare*, sub red. FRED MAHLER, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
32. IONESCU, MIRON: *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca, 2000.
33. IONESCU, M.; VĂIDEANU, G.: *Conținutul învățământului - componentă fundamentală a procesului didactic*, în vol. *Didactica*, coord. D. SALADE, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
34. IUCU, ROMIȚĂ; PĂCURARI, OTILIA: *Formare inițială și continuă; introducerea sistemului de credite transferabile: evoluții și perspective*, Centrul Educația 2000+, Editura HUMANITAS EDUCAȚIONAL, București, 2001.
35. JINGA, IOAN; NEGREȚ, ION: *Cum pot fi analizate mai riguros resursele educaționale ale activităților didactice*, în Revista de pedagogie, nr. 3, 1982, București.
36. JOIȚA, ELENA: *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Editura POLIROM, Iași,2002.
37. LAWTON, D.: *Evaluarea conținutului unui curriculum*(trad.), în vol. *Programe de învățământ și educație permanentă*, coord. L.D'HAINAUT, Editura Didactica și Pedagogică, București, 1981.
38. LEBRUN, NICOLE ; BERTHELOT, SERGE: *Plan pedagogique. Une demarche systematique de planification de l'enseignement*, De Boeck Universite, Les Editions Nouvelles, Ottawa, 1994.
39. LISIEVICI, PETRU: *Calitatea învățământului. Cadru conceptual, evaluare și dezvoltare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
40. MACAVEI, E.: *Pedagogie. Teoria educației*, vol. I-II, Editura Aramis, București, 2001-2002.
41. MICLEA, MIRCEA: *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*, Editura POLIROM, Iași, 1999.
42. NAISBITT, JOHN: *Megatendințe. Zece noi direcții care ne transformă viața*(trad.), Editura politică, București, 1989.
43. NECULAU, ADRIAN (coordonator) : *Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale*, Editura POLIROM, Iași, 1997.
44. NEGREȚ-DOBRIDOR, ION: *Teoria curriculumului*, în vol. *Prelegeri pedagogice*, POLIROM, Iași, 2001.
45. NICOLA, IOAN: *Pedagogie*, Ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
46. OPREA, OLGA: *Tehnologia instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
47. OCHS, R.: *Reforma conținutului în perspectiva educației permanente*, și *Ciclul de bază al educației*, în vol. *Programe de învățământ și educație permanentă*, coord. L. D'HAINAUT, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
48. PĂUN, EMIL: *Premise psihologice și epistemologice ale elaborării conținutului învățământului*, în Revista de pedagogie, nr. 6 (iunie), 1987, București.
49. PĂUN, EMIL: *Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică*, Editura Didactică și Pedagogica, București, 1974.
50. PIAGET, JEAN: *Psihologie și pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
51. PLANCHARD, EMILE: *Introducere în pedagogie*, E.D.P., București, 1976.
52. PLANCHARD, EMILE: *Pedagogie școlară contemporană*(trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
53. POTOLEA, DAN: *Conceptualizarea curriculum-ului. O abordare multidimensională*, în vol. *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Polirom, Iași, 2002.
54. PREDA, VASILE: *Psihologia cognitivă și învățarea prin rezolvarea de probleme*, în Revista de pedagogie, nr. 8 (august), 1989, București.
55. RADU, ION: *Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi*, în vol. *Studii de pedagogie aplicată*, coordonatori: M.Ionescu, I.Radu, D.Salade, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000.
56. SALADE, DUMITRU (coordonator): *Didactica*, seria *Sinteze de pedagogie contemporană*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
57. SCHAUB, H.; ZENKE, K.G.: *Dicționar de pedagogie* (trad.), Editura POLIROM, Iași, 2001.
58. SKUY, MERVYN; MENTIS, MANDIA; DUNN, MARILYN; DUNBACH, FLEUR; MENTIS, MARTENE; ARNOTT, ANGELA: *Experiența învățării mediate în clasă și în afara acesteia* (trad.), *Programul de Cercetare Cognitivă*, Universitatea din Witwatersrand, Africa De Sud, Editura ASCR (Asociația de Științe Cognitive din România), Cluj-Napoca, 2002.
59. TARDIF, JACQUES: *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Les Editions Logiques, Montreal, Canada, 1992.
60. TODORAN, DIMITRIE (coordonator): *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
61. VASSILIEF, JEAN: *La pedagogie du projet en formation Jeunes et Adultes*, 3e edition, Collection "l'Essentiel", Chronique Sociale, Lyon, 1991.

62. VOICULESCU, FLOREA : *Credit transferability and dinamics of study in the tramework of university curriculum reform*, in vol. *Perspectives in Higher Education Reform, vol.8,* ALLIANCE OF UNIVERSITIES FOR DEMOCRACY, Central and East European Centre, The University of Tennessee, 1999.
63. VOICULESCU, FLOREA: *Analiza resurse-nevoi şi managementul strategic în învăţământ*, Editura ARAMIS, Bucureşti, 2004.
64. VOICULESCU, FLOREA; TODOR, IOANA: *Managementul timpului. O abordare psihopedagogică*, Editura Risoprint, Cluj Napoca, 2004.
65. YERODIA, A.: *Pertinenţa curriculum-ului în raport cu obiectivele şi cu mediul socio-cultural* (trad.), în vol. *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, coord. L.D'HAINAUT, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.

Capitolul 4

CURRICULUM-UL, UN CONCEPT PEDAGOGIC INTEGRATOR

Am dedicat capitolul anterior conținutului învățământului întrucât acesta a fost și rămâne un concept pedagogic central, care trebuie să fie studiat, definit și structurat ca atare. Cu toate acestea, conținutul nu trebuie să fie considerat de sine stătător, în afara corelațiilor cu celelalte componente ale procesului de învățământ, în special cu obiectivele, cu metodologia didactică și cu evaluarea. De altfel, problemele conținutului au fost generate tocmai datorită scoaterii acestuia din contextul componentelor ce alcătuiesc procesul de învățământ. *Necesitatea integrării conținutului în ansamblul componentelor și relațiilor care alcătuiesc procesul de învățământ* este una din cauzele cele mai evidente care au condus la necesitatea unui concept integrator. Acest rol de integrare a fost atribuit *conceptului de curriculum,* mai ales că însăși istoria curriculum-ului l-a consacrat ca un concept integrator, care depășește sfera strictă a conținuturilor și înglobează și alte componente și relații fundamentale ale procesului de învățământ.

Dar integrarea conținutului în ansamblul procesului de învățământ nu este singura rațiune a introducerii și, apoi, a dezvoltării conceptului de curriculum. În fapt, *curriculum-ul este o sinteză a celor mai importante evoluții în materie de educație, atât în teorie cât și în practică, ce s-au produs îndeosebi începând cu secolul XX.* Departe de a fi un concept menit să rezolve o problemă punctuală, conceptul actual de curriculum a evoluat spre o *teorie a curriculum-ului,* care a consacrat o *paradigmă* pedagogică ce reunește cele mai importante dintre orientările și concepțiile privind educația cum sunt: centrarea pe elevi, trecerea de la accentul pe conținuturi la accentul pe experiențele de învățare a elevilor, diferențierea și chiar individualizarea învățământului, compatibilizarea studiilor între sisteme diferite de învățământ (în condițiile „globalizării") și altele.

În prezent, curriculum-ul este unul dintre cele mai importante concepte pedagogice, tinzând să ocupe un loc central în teoria și practica educației, intervenind în principalele faze ale proiectării, realizării și evaluării proceselor și sistemelor de educație. Înseși reformele sistemelor de învățământ au fost și sunt, în cea mai mare parte, reforme curriculare ori au avut în centrul lor problema curriculum-ului.

1. CONCEPTUL DE CURRICULUM. EVOLUȚIE ȘI SENS

Sub aspect etimologic, termenul de curriculum provine din limba latină, de la *curriculum* (la plural, *curricula*), semnificând o *alergare*, sau o *cursă* făcută de cineva pe un anumit traseu. Termenul latin a fost și este folosit și cu sensuri figurate în sintagme cum sunt: *curriculum vitae* (cursul vieții), *curriculum solis* (cursul soarelui), *curriculum lunae* (cursul lunii) ș.a. După cum relevă I. Negreț-Dobridor, „conotația implicată în aceste expresii era *curricularitatea*, deplasarea „rotundă", în cerc."[44, pag.13] și, parțial, această conotație s-a transmis și curriculum-ului educațional, prin atributele de sistem coerent, de configurație sau organizare „împlinită" a educației, între un început și o finalitate.

În prezent termenul de curriculum este folosit mai puțin cu sensul său originar (alergare, cursă) și mai mult cu sensurile figurate sau derivate traductibile prin *traseu, circuit, parcurs* sau *itinerar*, sensuri cu care a fost investit, în bună măsură, și termenul pedagogic de curriculum.

1.1. Originile

Termenul de curriculum este asociat școlii (educației, învățământului) în colegiile și universitățile medievale, îndeosebi cele cu învățământ în limba latină, având înțelesul de *curs sau program obligatoriu de studiu.* Din această perioadă a evoluției curriculumul-ui, pe care S. Cristea o numește *premodernă*, s-au păstrat două sensuri ale curriculumul-ui, viabile și în prezent: acela de *program obligatoriu de studiu pentru toți elevii (studenții)* care urmează o anumită școală (ceea ce astăzi s-ar traduce prin curriculum obligatoriu) și acela de *program comun de studiu pentru toate școlile* de același tip și de același nivel (ceea ce astăzi s-ar traduce prin curriculum oficial standard).

Termenul de curriculum a devenit însă un *concept pedagogic* propriu-zis abia la începutul secolului XX, îndeosebi prin contribuția literaturii (dar și a practicii) pedagogice americane, care a și impus de altfel „universalizarea" termenului de curriculum și preluarea lui în principalele limbi și culturi pedagogice din spațiul euroatlantic. În această etapă de evoluție a curriculumul-ui, numită de S. Cristea *epoca modernă*, are loc o mutație esențială în teoria și practica curriculumul-ui și anume *deplasarea accentului de pe materia (disciplinele) de studiu, pe activitatea de învățare a elevului*, așa încât, în această viziune, problema curriculumul-ui constă nu numai în a se stabili *ce* se învață, ci și *cui* se adresează și *cum* se produce învățarea. Firește, acentul pus pe elev și pe experiența de învățare a elevului a condus și la alte schimbări atât pe planul conceptului de curriculum, cât și pe planul organizării școlare de ansamblu (privind locul și rolul curriculum-ului în procesul de învățământ și în sistemul școlar).

În concepția lui J. Dewey (1902), curriculum-ul ar trebui să fie o sinteză sau o combinare optimă a ***materiei de studiu*** și ***experiențelor de învățare*** prin care elevii asimilează materia de studiu, așa încât elementele de *conținut* ale curriculumul-ui (disciplinele) trebuie să fie *dechise* și *adaptabile* organizării lor sub forma unor experiențe de învățare în urma cărora conținutul devine o achiziție a elevului. Dewey scria în acest sens: *„Să abandonăm noțiunea de obiect de studiu ca ceva fix și gata elaborat în sine, desprinsă de experiența copilului; să încetăm să concepem experiența copilului ca ceva solid și fixat; să o privim ca ceva fluent, embrionar, vital; în acest caz ne vom da seama că copilul și curriculum-ul sunt numai două limite care definesc un singur proces. Așa cum două puncte definesc o linie dreaptă, tot astfel și acest punct de vedere asupra copilului ca și faptele și adevărurile studiilor definesc instrucția. Aceasta este o reconstruire continuă care pleacă de la experiența actuală a copilului și ajunge la aceea reprezentată de elementele organizate ale adevărului pe care le numim studii"* [19, pag.71-72].

De altfel, Dewey consideră că înseși disciplinele de învățământ (științele) „constituie prin ele însele experiențe - ele sunt acelea ale umanității", așa încât „faptele și adevărurile incluse în experiența actuală a copilului și cele conținute în obiectele de învățământ sunt ca atare termenii inițiali și finali ai unei realități. A opune pe unul altuia înseamnă a opune copilăria și maturitatea aceleiași vieți în dezvoltare" [19, pag.72].

În acest context, Dewey acordă un loc central *rolului profesorului*, considerând că pregătirea profesorului și precizarea modului în care acesta poate organiza experiențele de învățare ale elevilor trebuie să facă parte integrantă din structura curricumul-ui școlar. În aceeași direcție, caracterizată de accentul pus pe activitatea de învățare a elevilor, F. Bobitt (1918) critică curricumul tradițional, pe care îl califică drept rigid și restrictiv, extinzând sfera curricumului la ansamblu experiențelor de învățare ale elevilor, școlare și extrașcolare, formale și nonformale, dirijate și spontane.

Mai târziu, în anul 1949, R.W.Tyler realizează o importantă sistematizare a accepțiunilor privind curriculum-ul, pe care le pune în acord cu noile tendințe în proiectarea și operaționalizarea obiectivelor, stabilind patru componente principale și interdependente care alcătuiesc structura unui curriculum: *obiectivele educaționale, conținuturile, organizarea învățării (instruirii) și evaluarea rezultatelor*. În prezent, se consideră că aceste elemente caracterizează *conceptul modern de curriculum.*

1.2. Constituirea teoriei curriculum-ului

O etapă nouă în evoluția curricumul-ui începe cu anii '50-'60 ai secolului XX, etapă în care preocupările privind curriculum-ul dobândesc o extindere spectaculoasă, atât sub aspectul ariei de *interes social și național* - problema curriculum-ului este plasată în contextul politicilor naționale din domeniu învățământului (este etapa marilor reforme naționale) - cât și sub aspectul *ariei cercetărilor* - problema curriculum-ului este plasată pe terenul epistemologiei și axiologiei, fiind conectată cu noile paradigme ale științelor (structuralismul, analiza sistemică, interdisciplinaritatea, abordarea tehnologică ș.a.).

Are loc, în fapt, constituirea ***teoriei curriculum-ului***, care tinde tot mai mult să devină *integrativă* în raport cu toate celelalte componente ce alcătuiesc un proces sau un sistem de educație (obiective, conținuturi, organizare, metode, mijloace, evaluare). În această perioadă, numită de S. Cristea, [11] *etapa postmodernă*, au loc câteva procese sociale, științifice și tehnologice care schimbă radical contextul și cerințele elaborării curriculum-ului. Dintre acestea sunt de menționat:

1. În primul rând trebuie menționată ***explozia informațională*** manifestată prin *creșterea fără precedent, cantitativă, structurală și ca ritm a cunoștințelor științifice și tehnice*, la un nivel și cu o evoluție ce nu mai puteau fi susținute de curriculum-ul tradițional, centrat pe materiile clasice de studiu. Problema principală a devenit acum a *selecției* conținuturilor: *cât să* se predea (având în vedere masa imensă a informațiilor și posibilitățile totuși limitate ale învățării); *ce* să se predea (având în vedere perisabilitatea accelerată a cunoștințelor și ritmul alert de apariție a noilor cunoștințe). Firește, aceste întrebări nu sunt noi. Dar, schimbarea esențială pe care a impus-o (și o impune încă) explozia informațională ține de sensul răspunsurilor necesare: ce și cât să se predea nu mai permit doar răspunsuri constructive, ci mai ales răspunsuri restrictive. *La ce și la cât să se renunțe*? este formula caracteristică a problemei selecției conținuturilor în condițiile exploziei informaționale, iar aceasta întrucât partea de renunțare este covârșitoare cantitativ în raport cu partea ce poate fi reținută ca accesibilă și necesară în procesul învățării. Incapacitatea de a renunța explică în bună măsură de ce majoritatea reformelor curriculare din anii '60 au avut ca numitor comun *supraîncărcarea* planurilor și programelor de învățământ. Pe planul concepției privind curriculum-ul, supraîncărcarea a fost nu doar un exces cantitativ, ci și unul dintre simptomele unei schimbări profunde (de cele mai multe ori nedeclarată și chiar nedorită) și anume *renunțarea la centrarea pe elev* (revenirea la predominanța materiei de studiu).

2. Un proces mai puțin studiat și mai puțin pus în legătură directă cu reformele curriculare din anii '50-'60 (îndeosebi din spațiul euroatlantic) se referă la ***scindarea geopolitică*** ce a străbătut această perioadă, care s-a manifestat, printre altele, printr-o *competiție tehnologică și științifică latentă sau deschisă între „marile sisteme"* (capitalist-socialist, american-sovietic). Excepționalul succes sovietic în tehnologia spațială (lansarea primului „Sputnik" în anul 1957), a luat prin surprindere întreaga lume occidentală și îndeosebi pe americani, care s-au văzut concurați și chiar depășiți într-un domeniu în care credeau că dețin supremația: *tehnologia de vârf*. A fost evident că succesul în tehnologia spațială (care este prin excelență o sinteză a tehnologiilor de vârf) nu putea fi obținut fără un învățământ bine organizat și îndeosebi fără un *învățământ al științelor riguros.*

Or, învățământul sovietic de atunci se caracteriza prin rigoare, disciplină, un program de studii strict şi obligatoriu, impus unor „mase" mari de elevi şi studenți, adică tocmai inversul liberalismului american, centrat pe elevi, pe opțiuni şi interese individuale. După cum scrie G. De Landsheere, referindu-se la Statele Unite, „îndoielile vii de până acum privind eficacitatea metodelor <<Şcolii noi>> se transformă în certitudine. Ceasul reîntoarcerii la centrarea pe domeniul cunoaşterii a sunat" [18, pag. 269]. Ca urmare, Statele Unite lansează un vast program, căruia îi alocă resurse enorme, de *revigorare a învățământului ştiințelor*. Se constituie grupuri şi comitete universitare, alcătuite din cei mai buni specialişti şi practicieni care elaborează noi conținuturi curriculare în domeniul matematicii, al fizicii, biologiei, inclusiv noi manuale, începând de la învățământul primar, până la cel universitar. Este repus în drepturi *învățământul pe discipline*, iar curriculum-ul este *„centrat pe materie* şi pe dobândirea de cunoştințe, cât mai aproape posibil de *rigoarea universitară*". [G. De Landsheere, 18, pag. 272].

Evoluții similare înregistrează şi învățământul din Franța, Germania, Anglia şi alte țări ale Europei Occidentale. Paralel, în Uniunea Sovietică şi în țările „Blocului sovietic" continuă şi se accentuează învățământul ştiințelor, susținut şi de o cercetare psihopedagogică de bun nivel, dar decalajul tehnologic înregistrat treptat față de Occident conduce la un exces de teorie şi de performanțe teoretice. La noi în țară, aprofundarea învățământului ştiințelor continuă şi după anii `70, marcând aproape un apogeu în raport cu celelalte țări (în domeniile matematicii, fizicii, chimiei, biologiei gimnaziul preia teme de nivel liceal, iar liceul preia teme de nivel universitar). Excesul de teorie şi exacerbarea performanțelor teoretice înalte explică, în bună măsură, rezultatele excepționale obținute de elevii români pe plan internațional (dar şi generalizarea mediocrității pe plan intern).

3. Un alt proces cu o influență specială asupra curriculum-ului, care deşi a debutat în perioada interbelică, a dobândit proporții semnificative abia în anii `60, îl constituie ***schimbările de paradigmă în domeniul ştiințelor*** şi, în general, al ***epistemologiei*** şi ***logicii cercetării ştiințifice***. Aproape în toate domeniile se vorbeşte despre „noile ştiințe". Noile matematici, de exemplu, schimbă accentul de pe cantitate pe *structură* şi de pe elemente pe *relații*, iar prin combinare cu *structuralismul genetic* al lui J.Piaget (conectat la rândul lui cu teoria matematică a grupurilor), au condus la pătrunderea matematicilor superioare în învățământul preşcolar şi primar. Este semnificativă, în acest sens, introducerea pe scară largă a jocurilor logice ca modalități de acces la elemente de teoria mulțimilor şi logică matematică al copiilor de vârstă preşcolară şi primară (la noi în țară, în anii `70, jocurile logico-matematice aproape că dominau programa activităților din învățământul preşcolar).

O influență importantă asupra curriculum-ului a exercitat-o ***metodologia interdisciplinară şi pluridisciplinară***, practicată pe scară tot mai largă în cercetarea ştiințifică. Pe planul organizării curriculum-ului, abordarea interdisciplinară a apărut ca o reacție la divizarea excesivă a planurilor de învățământ pe discipline şi fără punți de legătură între ele. Devenise evident că planurile de învățământ nu mai puteau să suporte ritmul accelerat de apariție a noi ştiințe, iar programele analitice nu mai puteau să absoarbă acumulările de informații tot mai extinse şi mai diverse din cadrul fiecărei ştiințe. Interdisciplinaritatea s-a impus mai întâi ca o soluție la problema *decongestionării* planurilor şi programelor de învățământ, prin evitarea paralelismelor, printr-o mai bună sistematizare şi sintetizare a conținuturilor pe ansamblul curriculum-ului.

Interdisciplinaritatea s-a impus însă ca o soluție şi la problema ***raționalizării***, ***utilității*** şi ***aplicabilității*** cunoştințelor învățate în şcoală. Realitatea este întotdeauna complexă şi nu poate fi înțeleasă pe discipline separate, iar aplicațiile, oricât de simple ar fi, presupun cunoştințe integrate din mai multe domenii. La rândul ei, cercetarea ştiințifică a făcut din interdisciplinaritate un *principiu metodologic general*, aşa încât nici ştiințele nu mai puteau fi studiate şi înțelese în afara abordării interdisciplinare, mai ales că cele mai multe dintre „noile ştiințe" au fost, în fapt, ştiințe

de graniță sau de intersecție (biochimia, geofizica, psihologia socială etc.). Accepțiunea modernă asupra curriculum-ului s-a conturat și sub influența altor paradigme afirmate pe scară tot mai largă în câmpul cercetării științifice și al epistemologiei. Dintre acestea sunt de menționat *analiza sistemică*, perspectiva *cibernetică*, orientarea *praxiologică* și, mai recent, abordarea *ecologică*, la care se poate adăuga câmpul prin excelență inter- și pluri-disciplinar generat *științele cognitive*..

1.3. Curriculum-ul și cercetarea din științele educației

Mutațiile care au avut loc pe planul metodologiei științelor și al epistemologiei nu explică însă, singure, evoluția conceptului de curriculum în a doua jumătate a secolului XX. O importanță specială au avut-o în această perioadă *cercetările din sfera științelor educației*, îndeosebi din sfera „pedagogiilor de formare", a psihologiei copilului și psihologiei învățării, a sociologiei educației și psihologiei sociale, dar și din alte domenii aparent îndepărtate de problemele curriculum-ului cum sunt *lingvistica, teoria comunicării* și *informatica*.

Se poate afirma că anii `50-`60, cu prelungiri și în anii `70 ai secolului XX au constituit o perioadă fără precedent (și, sub anumite aspecte, fără succedent) sub aspectul amplorii și forței cu care cercetarea psihopedagogică și-a impus punctul de vedere în structurarea curriculum-ului și, în general, în reforma sistemelor de educație. Majoritatea proiectelor de schimbare în domeniul învățământului a fost declanșată sau justificată pe baza unor argumente produse de cercetarea psihopedagogică.

1. Într-o ordine care nu este neapărat una de prioritate poate fi menționată influența foarte puternică a cercetărilor „Școlii de la Geneva" patronată de J. Piaget, în domeniul *psihologiei genetice*, dar cu trimiteri mai largi spre *epistemologia genetică* și *structuralismul genetic*. Această influență s-a manifestat în primul rând în curriculum-ul învățământului preșcolar, unde jocul simbolic și acțiunea obiectuală au devenit mijloace principale de vehiculare a conținutului învățării, dar s-a extins treptat și pe celelalte niveluri de învățământ. Noțiunea de „operație mintală" a pătruns în limbajul pedagogic, iar *parcursul acțiune obiectuală - operație concretă - operație ipotetico/deductivă* a devenit un principiu general de organizare a cunoștințelor. „A cunoaște un obiect - scria I. Piaget - înseamnă a acționa asupra lui și a-l transforma spre a sesiza mecanismele acestei transformări în legătură cu acțiunile transformatoare înseși" [50, pag.28].

2. Pe o direcție similară s-a înscris și școala sovietică de psihologie reprezentată de A.N. Leontiev, L.S. Vîgotski, P.I. Galperin ș.a. care au aplicat *„teoria formării pe etape a acțiunilor mintale"* pe terenul învățării școlare, având contribuții în domeniul formării limbajului intern și al dezvoltării gândirii prin dirijarea externă (predare) a achizițiilor interne (învățare), anticipând cu câteva decenii *„experiența învățării mediate"*, considerată în prezent una din abordările cognitive moderne. [Vezi, de exemplu, *Programul de cercetare cognitivă*, 1996, Skuy Mervyn și colab., 58].

3. Dintr-o direcție oarecum diferită, aflată în legătură cu psihologia genetică a lui J. Piaget, dar influențată și de dezvoltarea științelor cognitive și a cognitivismului în psihologie, J.S. Bruner propune un curriculum centrat pe *corespondența dintre modul de (re)prezentare a conținutului (a culturii școlare) și modul de învățare a acestuia* în funcție de particularitățile dezvoltării psihice a copiilor (elevilor). Un moment cheie al acestei direcții de cercetare l-a constituit conferința de la Woods Hole (1959), organizată la inițiativa Academiei Naționale de Științe din Washington ca efect al avertismentelor tot mai severe pe care oamenii de știință le-au formulat referitor la discrepanța dintre sensul evoluției științelor și modul de predare a acestora în școală. Ca urmare, s-au constituit grupuri de specialiști (fizicieni, biologi) și psihologi care au cercetat posibilitățile punerii de acord a dezvoltării științelor cu predarea lor în școală. J.S. Bruner realizează o sinteză a acestor cercetări și elaborează cunoscuta sa „teorie a instruirii", în care susține că dacă se reușește punerea de acord a *modurilor de prezentare a conținuturilor – enactivă* (prin acțiuni), *iconică*

(prin imagini), *simbolică* (prin semne şi simboluri) – cu *particularităţile dezvoltării psihice*, atunci „se poate preda orice la orice vârstă" [6, 32].

4. Seria contribuţiilor pe care cercetarea din ştiinţele educaţiei le-a avut la conturarea conceptului actual de curriculum este însă mult mai mare. Trebuie neapărat menţionată contribuţia *neobehaviorismului* (B.S. Bloom, B.F. Skinner, R.M. Gagne ş.a.) care, sub aspect practic, a avut probabil cel mai puternic efect asupra programelor şcolare. Lansarea taxonomiei obiectivelor operaţionale (comportamentale) a lui Bloom şi colaboratorii a însemnat nu doar mai multă rigoare în precizarea intenţiilor dar şi o schimbare de paradigmă: *de la conţinuturi spre obiective, la obiective spre conţinuturi*. Taxonomiile de obiective au impus un demers în care *mai întâi se stabilesc obiectivele* (capacităţile ce trebuie dobândite de elevi) şi abia apoi se stabilesc conţinuturile care mijlocesc atingerea obiectivelor respective. Skinner, pe altă parte, prin cercetările privind „învăţarea prin condiţionare operantă", a pus problema organizării conţinuturilor în lanţuri de secvenţe logice şi psihologice care să permită feed-back-ul şi controlul învăţării progresive „pas cu pas", oferind astfel baza teoretică a *instruirii programate*, anii `60 înregistrând aproape o „explozie" a programelor, dispozitivelor şi manualelor de instruire programată (direcţie ce va fi revigorată în actualitate prin instruirea asistată de calculator).

1.4. Curriculum-ul sub semnul reconsiderărilor contemporane

Începând cu anii '70 se înregistrează o anumită *temperare a „marilor schimbări" în materie de curriculum* sau, după cum scrie G. De Landsheere, „marele elan renovator se domoleşte" [18, pag.276]. Urmează o etapă de decantare, de analiză şi evaluare a efectelor pe care restructurările radicale ale curriculum-ului, uneori insuficient pregătite, alteori neduse până la capăt, le-au avut pe diverse planuri (social, economic, cultural, ştiinţific), mai ales că unele dintre aceste efecte nu au fost cele scontate, în schimb au apărut efecte secundare neprevăzute care au sporit dubiile şi circumspecţia planificatorilor şi administratorilor din învăţământ faţă de alte noi proiecte (care de altfel continuau să fie „puse pe hârtie"). *Reculul marilor schimbări, ca şi prudenţa în a decide continuarea lor în sensul iniţial, constituie caracteristica principală a debutului anilor '70.* Explicaţiile acestor fenomene sunt multiple. Ele ţin nu numai de efectele reformelor anterioare, dar şi de schimbările de context (social, economic, politic) care au marcat deceniul opt şi care tindeau să impună un alt curs elaborării curriculum-ului. Dincolo de diversitatea acestor explicaţii şi de diferenţele existente între sistemele de învăţământ, câteva pot fi reţinute ca decisive.

1. În primul rând, către sfârşitul anilor '60 şi începutul anilor '70 se declanşează o serie de mari sondaje sau anchete (surveys) pe tema ***randamentului şcolar şi a efectelor sociale ale învăţământului***, realizate de institute şi asociaţii naţionale şi internaţionale specializate în evaluarea învăţământului. Concluzia principală a fost aceea că învăţământul centrat pe ştiinţe şi pe obţinerea înaltei performanţe a condus în fapt la scindarea populaţiei şcolare (şi apoi a populaţiei în general) între o pătură restrânsă de elevi excepţionali şi o masă de elevi mediocri şi cu insucces şcolar repetat, incapabili sau/şi dezinteresaţi de specializarea înalt performantă. Devenise evident, după cum scrie G. De Landsheere, că „elevul mijlociu, viitorul cetăţean obişnuit a fost uitat adeseori în folosul unui viitor şi ipotetic specialist în ştiinţe" [18, pag.273].

Dacă anii '60, botezaţi de istoria recentă drept *Golden Sixties*, creaseră clasa mijlocie în plan socio-economic, pe fondul diminuării polarizării sociale şi al creşterii generale a nivelului de viaţă (este vorba de ţările puternic industrializate), anii '70 urmau să marcheze o ***refacere a clasei mijlocii în planul instruirii***. Este tot mai evidentă o (re)focalizare a preocupărilor pe problemele insuccesului şcolar, ale marginalizării educative cu origini socio-culturale, iar *formarea elevului mediu* devine ţinta principală a politicilor curriculare.

Pe acest fond, revine în prin plan problema *accesibilității* conținuturilor instruirii, considerându-se că cerința principală a oricărui curriculum este de a asigura *corespondența dintre sarcinile învățării și posibilitățile de învățare ale elevilor*, în funcție de vârstă, de experiența anterioară, de timpul și condițiile necesare învățării. Se afirmă, în această perioadă, ***pedagogia învățării depline***, care pornește de la premisa că ceea ce un elev poate învăța, poate învăța și majoritatea celorlalți elevi (către 90%), dacă li se asigură timpul și condițiile adecvate. Această nouă orientare, care a fost abordată și de cercetătorii români în anii '80 (V. Bunescu, I. Negreț, I. Jinga, I. Neacșu ș.a.), pornește de la o observație relativ simplă pe care au făcut-o mai mulți specialiști în învățare (B. S. Bloom, J. B. Carroll, I. A. Kulik ș.a.), aceea că „independent de nivelul aptitudinii măsurat inițial, cea mai mare parte dintre tipurile de învățare pot să fie îndeplinite cu succes de majoritatea indivizilor, dacă ei dispun de ***timpul*** *care le convine*" [vezi în acest sens, G. De Landsheere, 18, pag.279]. S-a trecut astfel la conținuturi organizate și transpuse ca *sarcini de învățare* și *demersuri cognitive* accesibile la *nivelul înțelegerii depline a mesajului,* prin respectarea *timpului real necesar* învățării, în funcție și de *timpul disponibil* pentru învățare. Pe fondul acestei orientări, dar și prin contribuția noilor cercetări în domeniul învățării, au apărut noi principii și noi tehnici de elaborare a curriculum-ului și, prin urmare, noi tipuri de *curricula*: curriculum-ul *uniform* (de „trunchi comun") și curriculum-ul specific („la țintă"), curriculum-ul *obligatoriu* și curriculum-ul *opțional* sau *facultativ* etc.

2. În al doilea rând, evoluția concepției, a „filosofiei" privind curriculum-ul în deceniile opt și nouă au fost marcate decisiv de schimbarea relațiilor internaționale, schimbarea sintetizată în procesele de ***mondializare***, ***globalizare***, ***integrare***, însoțită de accentuarea fără precedent a interdependențelor dintre țări, dintre economii, dintre sistemele social-politice și, desigur, dintre sistemele de educație. Chiar dacă globalizarea are rădăcini mai vechi, fiind o tendință generală a evoluției societății umane, începând cu anii '70 (când "războiul rece" devenise istorie) și cu o accentuare în anii '85-'90 (când spargerea „Blocului sovietic" și căderea „Cortinei de fier" a generat aspirația la integrare a noilor democrații, care nu numai că nu se opun, dar „candidează" la integrare), globalizarea capătă caracterul unui proces atotcuprinzător susținut economic, politic, uneori și militar de majoritatea statelor și de organisme internaționale însărcinate în mod explicit cu coordonarea (impunerea) politicilor gândite la scară planetară.

Epoca independenței economice și sociale (naționale) prin izolare și închidere a trecut, fiind înlocuită de epoca independenței dobândită prin forța de a coopera, de a te integra făcând față competiției și nu evitând-o. Pe planul educației, această perioadă cunoaște o extindere fără precedent a mobilității elevilor, studenților și profesorilor, a cercetătorilor și managerilor, precum și o dezvoltare fără precedent a programelor de cooperare internațională. Pe plan mai general, se extinde mobilitatea forței de muncă, a specialiștilor. Toate aceste procese ridică tot mai stringent problema ***compatibilității*** *sistemelor de învățământ* și, desigur, în primul rând, a curriculum-ului.

Sub acest aspect, primul semnal de alarmă l-au tras, la începutul anilor '70, aceleași anchete asupra randamentului (succesului) școlar care avertizaseră și asupra carențelor interne ale sistemelor de învățământ. Cel mai frecvent se citează, în acest sens, cercetările evaluative realizate de Asociația Internațională pentru Evaluarea Randamentului Școlar, care constată că există diferențe mergând până la doi ani școlari chiar între programele de învățământ din țările dezvoltate. Desigur, această exprimare cantitativă nu reflecta decât în mică măsură diferențele reale de ordin calitativ, începând cu cele privind *obiectivele* educaționale și continuând cu cele privind *conținutul* (disciplinele, organizarea programului școlar, ani și cicluri de studii) și *evaluarea* rezultatelor. Existența acestor diferențe, mergând uneori până la incompatibilitate, au făcut din *compatibilizare* și, în legătură cu aceasta, din *recunoașterea reciprocă a studiilor,* principii fundamentale de elaborare a curriculum-ului național al fiecărui stat interesat în a se integra la nivel european și euroatlantic.

Dintre materializările cele mai semnificative ale acestor principii se desprinde, ca importanță și extindere, introducerea ***sistemului creditelor de studii***. Acest sistem a fost practicat la început în SUA, Canada și Anglia, ca o modalitate de organizare internă a programelor de studii, prin atribuirea de credite pentru fiecare disciplină (curs) în funcție de durata (timpul) alocat acesteia în planul de învățământ, în legătură cu ponderea pe care o are în pregătirea elevilor. Printre cele mai cunoscute experiențe în această direcție este aceea de la New Trier Township High School, Winnetka (SUA), o școală de nivel secundar superior în care planul de învățământ era conceput pe credite (cursuri „majore" cu 10 credite și cursuri „minore" cu 5 credite) și pe tipuri de cursuri (obligatorii, opționale, facultative). Sistemul a fost conceput ca o soluție de individualizare a programelor de studii, în sensul că partea obligatorie (comună) se referea doar la totalul creditelor pe ansamblul programului (exista un număr minim de credite necesar pentru promovare) și la un număr de cursuri considerate indispensabile pentru cultura generală a elevului (maxim 2/3 din totalul creditelor impuse). Diferența de credite era opțională și îi oferea elevului posibilitatea de a-și construi un *parcurs individual de studii*.

Sistemul creditelor a fost preluat pe scară largă și în Europa începând cu anii '80, dar ceea ce este demn de remarcat, el a fost aplicat ca ***sistem de transfer al creditelor de studii*** (ECTS: European Credit Transfer System), adică tocmai ca o soluție la compatibilizarea sistemelor naționale și la recunoașterea perioadelor de studiu efectuate de elevi (studenți) în străinătate. Aplicarea ECTS este, de altfel, considerată drept o *consecință directă a procesului de integrare europeană*, ceea ce explică și asimilarea acestui sistem în țările din Europa Centrală și de Est, aspirante la integrare și prin recunoașterea și echivalarea studiilor interne cu cele europene. Aplicarea sistemului de transfer al creditelor, asumată și în sistemul nostru de învățământ (la nivel universitar și, incipient, în învățământul liceal) nu reprezintă doar o simplă compatibilizare cantitativă, ci presupune o restructurare de fond a curriculum-ului care vizează multiple aspecte cum sunt: organizarea programului de studii (ani și cicluri de învățământ), semestrializarea disciplinelor și a formelor de evaluare, încadrarea în standardele europene de timp exprimate în norma de 30 de credite semestriale și 60 de credite anuale (norme care limitează „elanul" creșterii numărului de discipline și a numărului de ore), acceptarea domeniilor sau profilurilor de formare și, prin urmare, a trunchiului comun de discipline practicat pe plan european etc.

3. În sfârșit, și într-o direcție oarecum similară, evoluția curriculum-ului a fost și este influențată și de tendința spre ***descentralizare administrativă*** și de ***creștere a autonomiei instituționale***, tendințe încurajate de majoritatea reformelor sistemelor de învățământ din anii '80 -'90, inclusiv (sau mai ales) a reformelor din țările Europei Centrale și de Est, tendințe care s-au impus însă și într-un mod oarecum spontan, ca efect al democratizării generale a vieții sociale. Epoca planului de învățământ unic și integral obligatoriu (impus) era depășită, ca și epoca manualelor unice, a programelor unice, a structurilor omogene și centraliste ș.a.m.d.

Desigur însă că descentralizarea și autonomia instituțională nu reprezintă și nici nu au fost concepute ca o „dezintegrare" a sistemelor de învățământ, ci ca modalități de *integrare activă*, care să garanteze atât un minim (optim) de *standardizare* necesar compatibilității și recunoașterii interne a studiilor, cât și un minim (optim) *de diferențiere* care să valorifice inițiativa și resursele locale și instituționale. Necesitatea acestei echilibrări este asumată, printre altele, printr-o structură unitară dar și flexibilă a curriculum-ului, care cuprinde atât *curriculum-ul standard minimal obligatoriu* (și uniform) pentru recunoașterea studiilor (și a diplomelor) și pentru facilitarea mobilității elevilor în sistemul de învățământ, cât și *curriculum-ul la decizia școlii*, a comunității sociale sau, eventual a agenților economici și organismelor locale. După cum remarcă G. De Landsheere, ca o reacție la modelul tradițional, care era un *model centru-periferic* și în care „o autoritate centrală ia decizii cu privire la curriculum care va fi respectat de toți", apar *curriculum-uri diferențiate* influențate de comunitățile locale și chiar de elevi [18, pag.281].

În prezent, cei mai mulți specialiști sunt de acord că în structura unui curriculum național pot și trebuie să fie reprezentate trei straturi sau trei niveluri:

- un ***curriculum uniform*** sau ***standard,*** elaborat de specialiști pe baza politicii macrosistemice privind educația instituționalizată, dar și pe baza cercetărilor privind „pertinența curriculum-ului", valoarea formativă a cunoștințelor și necesarul de formare (învățare) pentru funcționarea internă a sistemului de învățământ și pentru relaționarea sa cu sistemul social global;
- un ***curriculum diferențiat*** pe categorii mari de elevi delimitate (și diferențiate) în plan *social* (urban, rural), în plan *etnic* și *național* (majorități și minorități, etnii, comunități tradiționale), în plan *cultural, religios* etc., curriculum asupra căruia specialiștii continuă să aibă un rol important, dar în colaborare cu grupurile interesate, lăsând o anumită marjă de diferențiere privind temele și ponderile conținuturilor curriculare;
- un ***curriculum specific***, numit și *„la țintă"*, elaborat pentru un mediu educativ precis determinat și pentru un *„public-țintă"* cunoscut, în care specialiștilor le revine doar sarcina de a studia publicul și condițiile mediului educativ, de a propune (și nu de a impune) variante de curriculum, în colaborare cu beneficiarii, lăsând un spațiu deschis „adaptărilor de circumstanță". Pe acest nivel, al curriculum-ului specific elaborat în și pentru medii educative determinate, a apărut și ideea unui ***curriculum ecologic***, adică a unui curriculum care să se insereze armonios în mediul înconjurător (geografic, social economic, cultural) fără „să polueze", fără să aducă „corpuri străine" care ar putea „să strice echilibrul ecologic" sau ar obliga ecosistemul să respingă imixtiunile (inclusiv „imixtiunile educative") care îi afectează legile proprii de funcționare.

1.5. Conceptul actual de curriculum

Această scurtă incursiune istorică privind evoluția curriculum-ului, atât ca realitate, cât și ca noțiune pedagogică, a permis deja relevarea principalelor accepțiuni și a principalelor dimensiuni care configurează conceptul actual de curriculum. Căci într-adevăr, curriculum-ul actual sau, mai bine spus, *curricula actuale* sunt mai puțin o „noutate pedagogică" și mai mult o *sinteză istorică actualizată* care păstrează și valorifică elementele viabile ale tradiției, împreună cu elementele moderne și „postmoderne", puse de acord cu necesitățile actuale de *raționalizare* a conținuturilor învățământului. Această sinteză nu anulează diferențele dintre variatele tipuri de curriculum și nici nu impune un concept unic de curriculum.

De aceea, în prezent, curriculum-ul nu dispune de o definiție unică și general aplicabilă, ci de o definiție corespunzătoare diferitelor tipuri de curriculum și diferitelor contexte în care curriculum-ul este plasat. După cum remarcă și C. Crețu, „dacă definirea conceptului de curriculum continuă să provoace neînțelegeri, nu același lucru se poate afirma în legătură cu tipologia și respectiv cu definirea fiecărui tip. Contribuțiile în acest domeniu sunt deosebit de importante, nu numai pentru teoria curriculum-ului, ci și pentru praxisul curricular" [9, pag.105]. Prin urmare, cea mai potrivită cale de a prezenta conceptul actual de curriculum este de a defini principalele tipuri de curriculum-uri și de a prezenta structura corespunzătoare fiecărui tip.

1.5.1. Curriculum în sens larg

Când se pune problema definirii conceptului de curriculum, majoritatea studiilor de specialitate tind să pornească de la o definiție de maximă generalitate pe fondul căreia sunt analizate diferite tipuri ale curriculum-ului. Această procedură este folosită, de cele mai multe ori, ca o modalitate de a depăși sau de a transcende mulțimea și varietatea definițiilor ce se dau curriculum-ului, de a rezolva diferențele dintre accepțiuni prin definiții de mare generalitate care să convină majorității sau tuturor accepțiunilor posibile. Din această perspectivă, L. D'Hainaut, cu intenția explicită de a da o definiție cât mai generală care să cuprindă „majoritatea diferitelor modalități de a caracteriza

curriculum-ul" şi care să fie compatibilă cu „principalele puncte de vedere asupra naturii şi funcţiei sale", formulează următoarea definiţie: „*Un curriculum este un proiect educativ care defineşte: a) ţelurile, scopurile şi obiectivele unei acţiuni educative; b) căile, mijloacele şi activităţile folosite pentru a atinge aceste scopuri; c) metodele şi instrumentele pentru a evalua în ce măsură acţiunea a dat roade*" [21, pag.83]. Referitor la această definiţie, D'Hainaut precizează că termenul proiect trebuie înţeles atât ca intenţie, cât şi ca plan, sensul lui fiind mai apropiat de cel al termenului *design* din limba engleză. Rezultă că definiţia de mai înainte conţine atât proiectul, cât şi realizarea, adică atât *curriculum-ul proiect*, cât şi *curriculum-ul realizat*.

Cu toate că această definiţie este realmente una foarte generală, care convine unui larg spectru de accepţiuni privind curriculum-ul, ea nu este cea mai generală. L. D'Hainaut însuşi citează definiţii încă şi mai cuprinzătoare. De pildă, definiţia H. W. R. Hawes adoptată la Seminarul UNESCO de la Hamburg (1974), potrivit căreia „*Curriculum-ul conţine orice activitate educativă elaborată de şcoală şi dirijată spre un scop, care are loc în instituţia însăşi sau în afara ei*"[21, pag.84], sau definiţia lui I. C. Fajardo (1976), care consideră că în semnificaţia sa cea mai largă, curriculum-ul implică „*orice experienţă personală dobândită în diferite contexte şi situaţii socio-culturale*" [21, pag.84], semnificaţie care aproape că se confundă cu aceea a termenului *curriculum vitae*, cu înţelesul de "curriculum de viaţă al individului".

Definiţii generale mai mult sau mai puţin similare celor citate mai înainte pot fi regăsite şi în literatura pedagogică românească, cu mici deosebiri de nuanţe de la un autor la altul. De pildă, M. Ionescu consideră că „în sens larg, *curriculum-ul se referă la programul activităţii educaţionale, la ansamblul proceselor educative, la activităţile de învăţare, la evenimentele care se petrec în clasă şi pune accent pe articularea componentelor procesului de învăţământ: obiective, conţinuturi, metode de învăţare, metode şi tehnici de evaluare*". [32, pag.63].

În cadrul aceleiaşi accepţiuni globale, G. Văideanu defineşte curriculum-ul drept „*ansamblul coerent de conţinuturi, metode de învăţare şi metode de evaluare a performanţelor şcolare, organizat în vederea atingerii unor obiective determinate*", iar C. Creţu propune o definiţie de lucru potrivit căreia „*curriculum-ul reprezintă întreaga experienţă de învăţare-formare propusă de şcoală prin activităţi şcolare şi extraşcolare*" [9, pag.105].

Această manieră de abordare a curriculum-ului este preluată şi în documentele oficiale. Astfel, în documentul *Curriculum Naţional pentru Învăţământul Obligatoriu. Cadrul de referinţă*, întocmit de Consiliul Naţional pentru Curriculum (1998), se arată că „*în sens larg, se desemnează prin curriculum ansamblul proceselor educative şi al experienţelor de învăţare prin care trece elevul pe durata parcursului său şcolar*" [15, pag.9], iar într-un alt document al aceluiaşi Consiliu, elaborat sub coordonarea lui A. Crişan (1998), aria de cuprindere a curriculum-ului este extinsă şi la „*procesele decizionale, manageriale sau de monitorizare*" care preced şi însoţesc proiectarea, aplicarea, evaluarea şi revizuirea setului de experienţe de învăţare oferite de şcoală. [12]

Analizând comparativ diferitele accepţiuni privind sensul larg al conceptului de curriculum, se pot desprinde două perspective principale de abordare:

a) o abordare care subliniază *caracterul structural şi integrativ* al curriculum-ului, accentuând interdependenţele şi legăturile funcţionale dintre componentele ce alcătuiesc procesul educativ. Din această perspectivă, curriculum-ul se defineşte ca ***ansamblul integrativ şi coerent al componentelor procesului educativ: obiective, conţinuturi, forme de organizare, metode de predare şi învăţare, metode şi forme de evaluare***.

b) o abordare care subliniază *caracterul procesual şi operaţional* al curriculum-ului, accentuând procesele, activităţile, etapele prin care *este organizată experienţa de învăţare a elevilor* în cadrul sau în afara şcolii. Din această perspectivă, curriculum-ul se defineşte ca ***ansamblul activităţilor educative, al evenimentelor şi etapelor prin care sunt organizate experienţele de învăţare ale elevilor pe durata parcursului şcolar, pentru realizarea scopurilor şi obiectivelor procesului educativ***.

1.5.2. Curriculum-ul în sens restrâns

Desigur, definirea curriculum-ului în accepțiunea sa generală este necesară pentru claritatea discursului pedagogic și pentru sublinierea perspectivei sistemice integrative pe care conceptul de curriculum o impune în proiectarea, realizarea și evaluarea procesului/sistemului educativ. Pe de altă parte însă, aceste definiții generale sunt mai puțin utile în activitatea concretă și în practica educativă. Există chiar riscul ca, datorită unei abordări prea generale, curriculum-ul să devină un termen formal, folosit de circumstanță, fără consecințe directe în organizarea proceselor educative reale. De aceea, majoritatea specialiștilor tind să completeze definirea semnificației generale, cu o definiție a ***curriculum-ului în sens restrâns*** sau/și cu definiții ale tipurilor specifice de curriculum. De exemplu, M. Ionescu arată că „*în sens restrâns, curriculumul cuprinde însuși conținutul procesului de învățământ, care se concretizează în ansamblul documentelor școlare de tip reglator: planuri de învățământ, programe, manuale școlare, ghiduri și îndrumări metodice, materiale-suport*" [32, pag.62].

În același sens, documentul Consiliului Național pentru Curriculum la care am făcut referire mai înainte, precizează că „*în sens restrâns, curriculum-ul cuprinde ansamblul acelor documente școlare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala la oferă elevului. Acest ansamblu de documente poartă, de regulă, denumirea de* ***curriculum formal sau oficial***" [12, pag.9]. Sintetizând, se pot desprinde două abordări ale sensului restrâns al conceptului de curriculum:

a) o abordare care pune accentul pe *conținutul învățării* (învățământului), considerat drept elementul central al oricărui curriculum și a cărui importanță este atât de mare încât, în sens restrâns, curriculum-ul este asimilat cu conținuturile învățării și modul de organizare a acestora. Din această perspectivă, sensul restrâns al conceptului de curriculum desemnează ***ansamblul coerent al conținuturilor, organizate logic, psihologic și cronologic, care fac obiectul predării și învățării pe parcursul procesului educativ*** (de învățământ);

b) o abordare care pune accentul pe *caracterul oficial* al curriculum-ului și pe *rolul reglator al documentelor oficiale* prin care curriculum-ul este aplicat și monitorizat în sistemul de învățământ. Din această perspectivă, curriculum-ul în sens restrâns desemnează ***ansamblul documentelor oficiale care stabilesc și reglementează cadrul de referință unitar privind obiectivele, conținuturile, activitățile de învățare și de evaluare în baza cărora este organizat procesul educativ în instituțiile de educație (de învățământ)***. La limita minimă, acest ansamblu de documente oficiale cuprinde *planurile de învățământ* și *programele disciplinelor de studiu*. De regulă, însă curriculum-ul oficial este transmis instituțiilor din sistemul de educație printr-un set mai larg de documente care cuprinde: manualele școlare, metodicile sau manualele pentru profesori, materialele didactice, normele privind evaluarea elevilor, organizarea examenelor de absolvire etc.

2. STRUCTURI ȘI TIPOLOGII CURRICULARE

În practica proiectării și aplicării unui curriculum se operează mai puțin cu un concept general de curriculum, asupra căruia există încă aspecte controversate, și mai mult cu concepte care sintetizează tipuri structurale de curriculum care, fiind mai specifice, permit referințe empirice mai directe și pot fi mai ușor operaționalizate. Ideea este că, în fapt, curriculum-ul nu este un ansamblu omogen de conținuturi sau experiențe de învățare, ci un ansamblu structurat, ierarhizat și eșalonat pe domenii, niveluri și etape ale procesului de predare și învățare. Cu alte cuvinte, un curriculum total sau integral care vizează un anumit ciclu, un anumit profil sau o anumită populație școlară este, în fapt, o structură alcătuită din *mai multe curricula*, fiecare având o anumită funcție și o anumită pondere în cadrul curriculum-ului total.

Aceste curricula concepute ca subansambluri sau ca structuri ale curriculum-ului total se definesc ca *tipuri structurale de curriculum*. Sub acest aspect, există o varietate de criterii de diviziune şi clasificare care conduc la numeroase tipuri de curriculum, literatura de specialitate cuprinzând câteva zeci de tipuri sau denumiri diferite de curriculum. Dincolo de această varietate, care are şi explicaţii lingvistice (denumiri diferite pentru acelaşi tip de curriculum), în practică se lucrează cel mai frecvent cu o combinaţie de două criterii care vizează:

a) *caracterul comun/diferenţiat* al conţinuturilor şi experienţelor de învăţare;

b) *caracterul obligatoriu/neobligatoriu* (opţional, facultativ) al conţinuturilor şi experienţelor de învăţare. Din combinaţia acestor criterii rezultă două tipuri principale de curriculum: *core curriculum* şi *curriculum-ul diferenţiat*, în jurul cărora sau în subordonarea cărora se constituie majoritatea celorlalte tipuri structurale de curriculum.

2.1. Core curriculum-ul şi variantele sale

Core curriculum este, sub aspect lingvistic, un termen folosit în literatura de limbă engleză, care a pătruns treptat şi în literaturile de alte limbi, fie ca atare, fie în expresii echivalente cum sunt cele de curriculum-nucleu, curriculum comun, curriculum de bază ş.a., expresii care, de altfel, pun în evidenţă destul de bine semnificaţia acestui tip structural de curriculum. Sub aspect conceptual, ***core curriculum-ul desemnează componenta comună, standardizată şi obligatorie a curriculum-ului global proiectat şi aplicat la nivelul unui sistem de educaţie (de învăţământ)***, componentă care, structural, este aceeaşi pentru întreaga populaţie şcolară şi pentru toate instituţiile care şcolarizează la acelaşi nivel şi în acelaşi profil din cadrul sistemului de învăţământ. Această scurtă definiţie trebuie totuşi nuanţată întrucât notele distinctive pentru core curriculum - *comun, standardizat, obligatoriu* - se aplică în variate combinaţii şi cu accente diferite, ceea ce şi explică opţiunile variabile privind termenii substitutivi pentru „core" (*de bază, comun, general, nucleu, central, obligatoriu*, ş.a.).

Sensul cel mai larg acceptat şi folosit al termenului de *core curriculum* îşi are originea în experienţa *şcolilor comprehensive* organizate în anii 50'-60' ai secolului XX în SUA şi în unele ţări europene (Anglia, Suedia), iar sub diferite denumiri şi în Germania (Gesamtschule), în Franţa, Belgia, Japonia, în contextul reformei sistemelor de educaţie din ţările respective. După cum se cunoaşte, şcoala comprehensivă a constituit o soluţie la problema *accesului la educaţie* impusă de constatarea că, pe măsura dezvoltării sistemelor şcolare şi a creşterii exigenţelor învăţământului modern, se accentuau şi inechităţile de facto generate de mediile socio-economice şi culturale de proveniență a elevilor. Scopul explicit al creării şcolilor comprehensive a fost acela de a oferi un învăţământ accesibil unor categorii largi de elevi şi de a atenua dezavantajele pentru elevii proveniţi din medii sociale modeste sau defavorabile. Sigur însă că o şcoală care îşi propune să ofere şanse egale trebuie, de fapt, să ofere programe de învăţământ diferenţiate, adaptate fiecărei categorii de elevi, aşa încât şcolile comprehensive au promovat un curriculum puternic diferenţiat care cuprindea o varietate de cursuri şi discipline teoretice şi practice, generale şi profesionale, comune şi opţionale, permiţând elevilor să-şi adapteze cât mai bine parcursul şcolar la capacităţile şi interesele proprii.

Experienţa şcolilor comprehensive (şi nu numai) a pus însă în evidenţă şi faptul că *diferenţierea are limitele ei* şi că, dincolo de aceste limite, diferenţierea programelor de studii nu mai contribuie la atenuarea, ci la adâncirea diferenţelor (şi inegalităţilor) sociale sau „naturale" dintre elevi. În plus, ponderea excesivă a cursurilor opţionale şi a rutelor profesionale şi şcolare strict particularizate (individualizate) s-a dovedit a fi un obstacol în calea mobilităţii elevilor, atât în interiorul fiecărei şcoli (între rute şcolare diferite), cât şi între şcoli diferite (în cazul transferului de la o şcoală la alta sau al accesului la niveluri superioare de şcolarizare).

În acest context, a devenit tot mai evidentă necesitate unui *curriculum comun*, a unui *curriculum general* pentru toți elevii unei școli și , mai departe, pentru toți elevii care învață pe același palier al sistemului școlar, ca bază pe care să se poată construi parcursurile opționale și ca bază pentru mobilitatea elevilor în sistemul școlar. În esență, core curriculum-ul răspunde unei astfel de necesități, iar experiența școlilor comprehensive a consacrat cel puțin două note caracteristice ale conceptului de core curriculum:

a) una constituită pe axa comun/diferențiat, *core curriculum desemnând baza comună a oricărei diferențieri curriculare*, premisă a diferențierii dar și limită rațională a acesteia, așa încât core curriculum nu are sens decât în cadrul unor programe de studii care permit un minim (optim) de diferențiere (într-un sistem de învățământ centralizat, cu planuri și programe unice, core curriculum-ul nu are sens);
b) cealaltă constituită pe axa obligatoriu/opțional, *core curriculum desemnând segmentul obligatoriu pe care se pot construi parcursurile opționale*, așa încât core curriculum-ul nu are sens în sistemele de învățământ care funcționează exclusiv cu conținuturi standardizate și obligatorii.

Este de menționat că, dincolo de criticile ce li s-au adus, școlile comprehensive ale anilor '60 au anticipat multe dintre tendințele reformelor curriculare din ultimele două decenii. Pot fi amintite în acest sens: ideea parcursului individual de studiu, a mobilității școlare în funcție de capacitățile și interesele elevilor, a diferențierii studiilor ca soluție la problema (in)egalității șanselor și, desigur, ideea core curriculum-ului ca bază a diferențierii nediscriminatorii.

Semnificația termenului de core curriculum este completată și nuanțată prin experiența franceză și prin literatura de limbă franceză care, fără a prelua sintagma „core curriculum", dezvoltă ideea (și practica) *trunchiului comun*, a curriculum-ului general (cu înțelesul de „cultură generală") sau curriculum-ului nucleu, în virtutea a două argumente principale:

a) argumentul cunoscutei *„l'égalité des chances"* (egalitatea șanselor), potrivit căruia un sistem școlar care își propune să ofere șanse egale pentru toți elevii trebuie să asigure și să realizeze prin metode adecvate o *pregătire comună*, echivalentă ca structură și conținut, tuturor elevilor, ca bază a diferențierilor ulterioare (sau ca egalizare a șanselor de start pe filierele superioare ale sistemului de învățământ);
b) *argumentul coerenței interne a sistemului de învățământ*, al parcursului școlar general și unic care trebuie să preceadă oricărei specializări și, în legătură cu acesta, *argumentul continuității* pe diferitele filiere ale sistemului școlar, în sensul că, prin asigurarea unui curriculum comun pe o durată de școlarizare cât mai îndelungată (inclusiv învățământul secundar neobligatoriu, respectiv liceul), se pot înlătura „rutele închise" și se poate asigura fiecărui elev șansa de a-și continua și dezvolta opțional studiile atât pe *orizontală* (în profiluri diferite), cât și pe *verticală* (niveluri superioare de studii).

În prezent, termenul de core curriculum acoperă patru accepțiuni principale larg utilizate în teoria și practica curriculare, consacrate și în literatura noastră de specialitate, fiecare accepțiune distingându-se și sub aspect lingvistic prin denumiri specifice care tind să înlocuiască termenul general de *core* curriculum. Aceste accepțiuni sunt redate prin patru atribute: de *bază, central, obligatoriu* și *comun* care înlocuiesc, în funcție de context, atributul de *core*.

2.1.1. Curriculum-ul de bază

Curriculum-ul de bază este un termen și un concept prin care se subliniază caracterul fundamental al core curriculum-ului, sub aspectul *ordinei cronologice* a conținuturilor și experiențelor de învățare și sub aspectul *funcției procesului de predare/ învățare* în construirea parcursului școlar al elevilor. Pe scurt, curriculum-ul de bază desemnează:

a) ***curriculum-ul formării inițiale*** (în sens cronologic, curriculum-ul cu care se începe) corespunzător învățământului primar sau cel mult până la nivelul învățământului general-obligatoriu, prin care se asigură achizițiile fundamentale de cunoștințe, deprinderi, capacități și atitudini care constituie baza accesului elevilor pe treptele superioare ale sistemului de învățământ;

b) ***curriculum-ul fundamental*** (în sens structural, curriculum-ul pe care se construiește) corespunzător ansamblului de cunoștințe, deprinderi, capacități și atitudini cu caracter general și polivalent și care constituie fundamentul necesar oricărui diferențieri curriculare pe filieră ierarhică (pe treptele superioare de învățământ) sau/și pe filiera specializării (în diferite profiluri de formare).

În prezent, curriculum-ul de bază se află în centrul atenției specialiștilor și al administratorilor (reformatorilor) sistemelor de învățământ. Problema care se pune comportă două aspecte:

- *când?* (la ce vârstă, la nivelul cărui ciclu curricular?) să se înceapă diferențierea/ specializarea curriculum-ului, fără ca aceasta să afecteze formarea armonioasă a elevilor, fără să fie prematură, dar nici tardivă și în sfârșit, fără să genereze inegalități în accesul pe treptele superioare de învățământ.
- *cât?* (în ce proporție și în ce structură?) să rămână formație de bază și cât să fie diferențiere opțională sau/ și specializare, fără ca formația de bază să rămână una generală și fără țintă, dar nici diferențierea și specializarea să nu conducă la rute închise.

2.1.2. Curriculum-ul central

Curriculum-ul central este probabil expresia cea mai convenabilă pentru sensul originar al termenului de core curriculum menită să pună în evidență *poziția* acestuia în cadrul curriculum-ului total (integral) aplicat într-un sistem școlar sau, în particular, într-un program de formare. Necesitatea definirii unui curriculum central s-a impus (și se impune) pe fondul diversificării tot mai accentuate a structurilor și tipurilor curriculare, benefică în principiu, dar însoțită și de riscul unei dispersări din care prioritățile dispar, în care punțile de legătură sunt rupte, iar diferențierile pot genera discriminări. Pe scurt, curriculum-ul central desemnează:

a) ***curriculum-ul nucleu*** alcătuit din obiectivele, conținuturile și elementele de gestionare a timpului cu caracter comun și obligatoriu pe ansamblul sistemului școlar și în jurul căruia sunt elaborate celelalte structuri sau tipuri de curriculum (extins, aprofundat, opțional, complementar, adițional etc.);

b) ***curriculum-ul central în sens structural***, definit prin raportare la *curriculum-ul local* (descentralizat), alcătuit din conținuturile comune și relativ standardizate, elaborate „de la centru" de către organisme specializate în materie de curriculum național (comisii, consilii, minister) și transmise cu titlu oficial tuturor instituțiilor școlare integrate în sistemul de învățământ, împreună cu normele și procedurile de proiectare, aplicare și evaluare;

c) ***curriculum-ul fundamental în sens științific, pedagogic și social*** alcătuit din conținuturile considerate fundamentale (necesare, esențiale, prioritare) pentru profilul de formare prefigurat și vizat prin idealul, scopurile și obiectivele care ghidează sistemul de învățământ. În această accepțiune, curriculum-ul central implică ideea de diferențiere și ierarhizare a conținuturilor din punct de vedere al importanței științifice și culturale, al valențelor pedagogice și al relevanței sociale. În mod evident, curriculum-ul central/fundamental se referă la întreaga gamă de niveluri și domenii curriculare, în sensul că există sau ar trebui să existe (să fie definite):

- un curriculum fundamental pe *ansamblul sistemului de învățământ* alcătuit din obiectivele generale (sistemice), din conținuturile și experiențele de învățare considerate fundamentale pentru obiectivele respective, din principiile și normele de organizare și de gestionare a timpului de învățare în întregul sistem;

- un curriculum fundamental la nivelul *ciclurilor curriculare*, constituit din pachetul de discipline fundamentale pentru obiectivele fiecărui ciclu şi studiate de toţi elevii (studenţii) din cadrul ciclului respectiv;
- un curriculum fundamental pe *ansamblul unui domeniu sau profil de formare* alcătuit din disciplinele (conţinuturile) de "trunchi comun" studiate de toţi elevii (studenţii) şcolarizaţi în acelaşi domeniu (profil);
- un curriculum fundamental la *nivelul specializării* (în cazul învăţământului profesional, liceal de specialitate, postliceal şi universitar), alcătuit din setul minimal (optimal) de discipline de specialitate comune (neopţionale) pentru toate instituţiile care şcolarizează în aceeaşi specialitate;
- un curriculum fundamental la *nivelul ariei curriculare*, care să stabilească conţinuturile (disciplinele, temele) definitorii pentru fiecare arie, aceleaşi pentru toate curriculum-urile globale care conţin aria respectivă;
- un curriculum fundamental la *nivelul disciplinei de învăţământ*, care să specifice conţinuturile fundamentale şi comune pentru toţi elevii (studenţii) care studiază disciplina respectivă, în cadrul aceluiaşi profil şi al aceleiaşi arii curriculare, indiferent de instituţia în care sunt şcolarizaţi.

2.1.3. Curriculum-ul obligatoriu

Curriculum-ul obligatoriu reprezintă o accepţiune a core curriculum-ului menită să accentueze statutul curriculum-ului de bază sau al celui central pentru învăţământul general (şi obligatoriu), dar şi pentru alte instituţii subordonate unui organism coordonator la nivel de sistem (minister), care este şi finanţatorul principal al acestora, precum şi pentru instituţiile din afara sistemului (de pildă cele private) care doresc să le fie recunoscute (acreditate) studiile.

În mod evident, caracterul obligatoriu se impune cel mai mult la nivelul învăţământului general care, fiind un învăţământ de bază, are misiunea de a asigura tuturor elevilor o pregătire comună cu statut obligatoriu pentru a oferi şanse egale de continuare a studiilor în orice variantă de nivel sau de profil, inclusiv de a le asigura o pregătire suficientă pentru integrarea socială în cazul întreruperii sau finalizării studiilor la nivelul şcolarizării obligatorii.

Pentru celelalte instituţii (nivelul secundar şi superior), partea obligatorie de curriculum nucleu sau central este mai redusă cantitativ, dar nu mai puţin importantă. Pentru orice sistem de învăţământ, curriculum-ul obligatoriu este o componentă decisivă pentru *compatibilitatea internă a sistemului*, iar pentru fiecare instituţie curriculum-ul obligatoriu este *factorul de integrare şi de securitate* care garantează funcţionalitatea instituţiei în cadrul sistemului.

Trebuie subliniat însă că, deşi de regulă core curriculum-ul, cu diferitele lui variante (de bază, central, comun), este în acelaşi timp şi obligatoriu, nu tot ceea ce este obligatoriu ţine de core curriculum. În fapt, există două componente ale curriculum-ului obligatoriu şi anume:

a) ***curriculum-ul obligatoriu structural*** care vizează ariile curriculare, structura pe discipline şi conţinuturile disciplinare obligatorii pentru toate instituţiile din cadrul aceluiaşi ciclu şi al aceluiaşi profil;
b) ***curriculum-ul obligatoriu cantitativ***, care vizează numărul minim/maxim de ore alocate învăţării şi, uneori, numărul minim/maxim de discipline corespunzătoare fiecărui ciclu sau domeniu curricular. Deosebirea rezultă din faptul că numărul obligatoriu de ore sau de discipline este mai mare decât cel afectat structurii curriculum-ului comun, diferenţa (aşa numită *plajă orară*) fiind alocată unor discipline sau teme opţionale nenominalizate (numărul de ore este obligatoriu, dar denumirea disciplinelor nu este impusă).

2.1.4. Curriculumul comun

Curriculum-ul comun reprezintă cea de-a patra ipostază sub care este abordat, în mod frecvent, conceptul de core curriculum. Desigur s-ar putea spune că atributul de "comun" este aplicabil tuturor celor trei tipuri de curriculum de care ne-am ocupat mai înainte, căci într-adevăr, curriculum-ul de bază, cel central sau cel obligatoriu sunt în esență, curriculum-uri comune pe cicluri şi profiluri de învățământ. Dar curriculum-ul comun nu se confundă întotdeauna, ca structură şi conținut, cu cele trei tipuri de curriculum. În fapt, folosirea conceptului de curriculum comun are rolul de a accentua necesitatea unei componente comune pentru situațiile în care se lucrează cu curriculum-uri diferențiate şi de a tempera diferențierile în exces care ar putea conduce la programe de studii total incompatibile.

Exemplul tipic pentru sensul conceptului de curriculum comun este învățământul universitar, unde curriculum-ul comun, numit şi de „trunchi comun" s-a impus în contextul direcțiilor de reformă ce cuprind *organizarea pe cicluri* şi *modularizarea* programelor de studii, introducerea *sistemului de transfer al creditelor de studii*, *mobilitatea studenților* şi recunoaşterea perioadelor de studii efectuate de studenți în universități diferite etc.

Astfel, ciclul I de studii (anii I şi II), care este un *ciclu de studii universitare generale*, cuprinde în proporție de 80-100% *discipline fundamentale* de profil care alcătuiesc ceea ce se numeşte „trunchiul comun" de discipline pe care le studiază toți studenții care se pregătesc în acelaşi profil, indiferent de specializarea pentru care vor opta ulterior. În ciclul II (anii III-IV/V) care este un *ciclu al studiilor de specializare*, numărul disciplinelor comune se reduce, curriculum-ul comun cuprinzând, în proporție de 40-60%, *disciplinele de specialitate obligatorii* pentru accesul la licență în specializarea pentru care studentul a optat, diferența fiind acoperită cu discipline opționale şi facultative. Existența unui curriculum comun într-un profil larg de formare, pe care se pot construi rute de specializare multiple, permite studenților ca, pe fondul unei pregătiri generale de profil, să-şi aleagă ruta de specializare cea mai potrivită şi să-şi construiască un parcurs individual de studiu, precum şi accesul la dublă sau triplă licență, fără reluarea studiului trunchiului comun de discipline. De asemenea, existența unui curriculum comun recunoscut de toate instituțiile care şcolarizează în acelaşi profil permite transferul creditelor de studii, precum şi recunoaşterea studiilor, facilitând mobilitatea studenților. În sinteză, termenul de curriculum comun are două sensuri:

a) curriculum comun ca totalitate a disciplinelor şi activităților de învățare care sunt comune pentru *toate instituțiile* care şcolarizează la acelaşi nivel şi în acelaşi profil de studii, curriculum-ul comun fiind în acest caz baza compatibilității studiilor în sistemul de învățământ;
b curriculum comun ca totalitate a disciplinelor şi activităților de învățare parcurse de *toți elevii* în cadrul unei instituții sau al unui proces de învățământ, curriculum-ul comun fiind în acest caz baza de pregătire comună necesară diferențierii studiilor atât ca nivel, cât şi ca profil.

Caracterul comun al curriculum-ului este maxim pentru disciplinele fundamentale şi pentru perioadele de început al studiilor şi minim pentru disciplinele strict specializate şi pentru perioadele superioare de studii. Curriculum-ul comun are deci o evoluție piramidală sub raportul nivelului, al conținutului (disciplinelor) şi al numărului de elevi. De exemplu, în ciclul primar şi în învățământul secundar obligatoriu, curriculum-ul comun este predominant şi chiar poate acoperi întregul curriculum, iar numărul de elevi cărora li se adresează este maxim, fiind practic echivalent cu toți elevii cuprinşi în sistem. Treptat, pe măsura diferențierii pe niveluri (liceu, învățământ universitar şi postuniversitar) şi pe profiluri sau profesiuni, curriculum-ul comun descreşte atât ca număr de discipline, cât şi ca număr de elevi (studenți) cărora li se adresează.

2.2. Curriculum-ul diferenţiat şi variantele sale

Curriculum-ul diferenţiat reprezintă a doua componentă importantă a curriculum-ului total în baza căruia se desfăşoară procesul de învăţământ. Este de remarcat, pentru început, că noţiunea de curriculum diferenţiat nu are sens decât în raport cu noţiunea de core curriculum. Şi acesta întrucât curriculum-ul diferenţiat rezultă printr-un *proces de diferenţiere* a ceva care este comun înainte de a fi diferenţiat sau a ceva care rămâne comun indiferent de gradul şi sensul diferenţierii. În lipsa unor elemente minimale (optimale) comune, indiferent cum sunt acestea considerate (centrale, fundamentale, generale, de bază), nu se mai poate vorbi de un curriculum diferenţiat, ci de mai multe curricula diferite.

De aceea, problema principală a elaborării curriculum-ului diferenţiat este a criteriilor, procedurilor şi gradului de diferenţiere, iar în funcţie de acestea rezultă şi principalele variante de curriculum diferenţiat. Oricare dintre aceste variante se raportează însă întotdeauna la un curriculum nucleu (de bază, central, general, comun) pe fondul căruia are loc diferenţierea.

2.2.1. Curriculumul diferenţiat ca metodologie

Curriculum-ul diferenţiat ca metodologie reprezintă probabil varianta de diferenţiere cel mai larg utilizată şi cu cea mai lungă istorie, ea fiind de fapt aplicată cu mult timp înainte de elaborarea teoriei curriculum-ului. Această variantă constă, în esenţă, în menţinerea neschimbată, sub raport structural şi cantitativ, a conţinuturilor curriculare şi în intervenţia la nivelul metodologiei pedagogice (de predare/învăţare) şi al formelor de organizare a activităţilor (experienţelor) de învăţare ale elevilor. De altfel, diferenţierea învăţământului prin metodologia didactică şi prin modalităţile de organizare a procesului de predare-învăţare constituie o practică ce vizează nu numai curriculum-ul, ci întreaga desfăşurare şi toate componentele procesului de învăţământ. Desigur, când este vorba de diferenţierea curriculum-ului, metodologia (metodele, tehnicile, procedeele), ca şi formele de organizare (lecţia, cursul, seminarul, laboratorul etc.) sunt abordate ca elemente componente ale curriculum-ului fiind deseori specificate şi în curriculum-ul oficial.

Temeiul diferenţierii metodologice a curriculum-ului constă în principiul, atestat prin cercetări ştiinţifice şi prin experienţa didactică, potrivit căruia aceleaşi conţinuturi pot fi prezentate în moduri diferite (semantic, simbolic, iconic, acţional, obiectual) şi pot fi învăţate/predate prin metode şi prin forme de organizare diferite. Este implicat aici procesul de *transpunere didactică a conţinuturilor,* ceea ce presupune operarea pe conţinuturile date în sensul adaptării lor cu metodele didactice folosite şi cu formele de organizare a activităţii de predare/învăţare.

Curriculum-ul diferenţiat prin metodologie este deci un curriculum care, sub raportul conţinuturilor (disciplinelor), rămâne, în esenţă, un curriculum comun, dar care cuprinde metode şi tehnici deferite de predare şi învăţare, alese în funcţie de nivelul şi profilul instituţiei şcolare sau clasei de elevi, precum şi în funcţie de obiectivele concrete stabilite de profesor potrivit particularităţilor (capacităţilor, motivaţiilor) elevilor cu care lucrează. Diferenţierea constă practic în ponderea diferită acordată principalelor tipuri de metode şi strategii didactice: verbal/ expozitive, practic/ aplicative, algoritmice sau euristice, experimentale etc.

Curriculum-ul poate fi diferenţiat şi sub aspectul *formelor de organizare a activităţii didactice*, cu opţiuni între organizarea frontală (cu întreaga clasă de elevi), pe grupuri sau individualizată. Tipică pentru acest mod de diferenţiere este structura activităţilor didactice din învăţământul superior, unde planurile de învăţământ sunt diferenţiate sub aspectul numărului de ore alocat principalelor tipuri de activitate: curs, seminar, laborator, practică. Proiectarea curriculară presupune în acest caz distribuirea conţinuturilor pe tipuri de activitate didactică, în funcţie de natura conţinuturilor, dar şi de obiectivele realizabile printr-o formă sau alta de activitate didactică.

2.2.2. Curriculum-ul diferențiat ca nivel

Curriculum-ul diferențiat ca nivel este menit să rezolve una dintre problemele cele mai dificile privind conținuturile învățării, și anume *problema accesibilității*. În ce constă această problemă? Pentru a răspunde trebuie să pornim de la premisa că orice sistem și orice proces de învățământ trebuie să aibă un minim/optim de conținuturi comune, adică un curriculum comun care, de regulă, este și obligatoriu. Dar, în timp ce curriculum-ul poate fi comun, *elevii sunt diferiți*, așa încât același curriculum nu este în fond același pentru fiecare dintre elevii sau dintre categoriile de elevi cărora li se adresează. Aceleași conținuturi sunt pentru unii elevi mai dificile, pentru alții mai facile. Și aceasta deoarece curriculum-ul comun este, ca nivel, un *curriculum mediu* care are în vedere majoritatea elevilor și nu toți elevii (ceea ce n-ar fi nici posibil). Prin urmare, în relație directă cu elevii, școala și profesorul trebuie să asigure o diferențiere de nivel a conținuturilor predate, pentru ca fiecare elev să aibă acces la învățarea acestor conținuturi potrivit capacităților și motivațiilor proprii.

În mod evident, accesibilitatea este un raport între nivelul de dificultate a conținuturilor și nivelul capacităților de învățare ale elevilor, fiind implicate și motivațiile învățării diferite de la un elev la altul. Prin urmare, accesibilizarea conținuturilor comportă două aspecte:

- unul de *creștere a dificultății* pentru elevii cu aptitudini speciale sau/ și puternic motivați în raport cu anumite conținuturi (discipline);
- celălalt de *reducere a dificultății* pentru elevii cu capacități de învățare mai reduse și care nu fac față nivelului mediu și ritmului mediu de predare/ învățare a conținuturilor comune.

În psihologia școlară, acest echilibru între nivelul de dificultate a sarcinii și nivelul capacității de învățare este definit drept *nivelul proximei dezvoltări* și corespunde acelui nivel de echilibrare la care, pentru fiecare elev, sarcina nu este nici prea dificilă (ceea ce ar însemna scoaterea în afara procesului de învățare), nici prea facilă (ceea ce ar însemna irosirea resurselor învățării). Nivelul proximei dezvoltări este un nivel ceva mai ridicat decât capacitățile actuale ale elevului, este un nivel a cărui atingere presupune efort și care este orientat spre viitor, el se înscrie pe o spirală care stimulează (și nu stopează) dezvoltarea capacităților de învățare ale elevului. Desigur, diferențierea ca nivel a curriculum-ului comun presupune operații de esențializare, sistematizare, prezentare în moduri diferite a conținuturilor, în strânsă legătură cu diferențierea metodologiei didactice și a modurilor de organizare a activităților de predare și învățare.

2.2.3. Curriculum-ul diferențiat prin aprofundare

Curriculum-ul diferențiat prin aprofundare reprezintă o soluție de diferențiere a curriculum-ului comun destul de asemănătoare cu diferențierea ca nivel de dificultate, fără ca totuși cele două soluții să fie identice. Deosebirile constau în:

- în timp ce în cazul diferențierii ca nivel accentul cade pe dificultatea învățării și pe accesibilizare, acest tip de diferențiere adresându-se în special elevilor mai „slabi", diferențierea prin aprofundare vizează toți elevii, în funcție nu numai de capacități, dar și de motivațiile (opțiunile) învățării;
- în timp ce diferențierea ca nivel vizează adaptarea dificultății pe conținuturile date (comune), fără a le modifica în esență, aprofundarea implică și anumite modificări cantitative și structurale ale conținuturilor date (comune);
- în sfârșit și în legătură cu precizarea anterioară, diferențierea prin aprofundare presupune modificări ale timpului de predare/ învățare (creșteri sau descreșteri ale numărului de ore), în timp ce diferențierea ca nivel se realizează în cadrul timpului alocat prin planul de învățământ, creșterea timpului de învățare fiind realizată, dacă este cazul, prin ore suplimentare (meditații, consultații), în afara planului de învățământ.

De aceea, curriculum-ul diferențiat prin aprofundare presupune o diferență de ore, între numărul total (maxim) de ore alocat pe ansamblu curriculum-ului și numărul minim de ore alocat curriculum-ului comun (obligatoriu), diferență denumită *plajă orară.* În consecință, între curriculum-ul comun și curriculum-ul aprofundat există nu numai diferențe de conținut, dar și diferențe de număr de ore.

Curriculum-ul diferențiat aprofundat poate fi elaborat, în funcție de sensul aprofundării, în două moduri principale:

a) prin ***aprofundarea de conținut***, ceea ce presupune dezvoltarea cantitativă și calitativă (ca nivel de abordare) a temelor din programa școlară, diferența de ore (plaja orară) fiind destinată diferenței dintre partea obligatorie a programei școlare și partea aprofundată (neobligatorie);
b) prin ***aprofundarea învățării***, ceea ce presupune alocarea plajei orare pentru asimilarea temeinică a conținutului programei școlare, acordându-se un număr mai mare de ore pentru temele cu dificultate ridicată și care nu pot fi învățate, de către unii elevi, în cadrul timpului repartizat pentru temele obligatorii din programa școlară.

Se poate observa că prima variantă se adresează elevilor cu aptitudini sau/și interesați să adâncească studiul unei anumite discipline de învățământ, în timp ce a doua variantă se adresează îndeosebi elevilor cu dificultăți de învățare, în cazul cărora trebuie alocat mai mult timp pentru activitatea de învățare a aceluiași conținut. În ambele cazuri, curriculum-ul diferențiat aprofundat constituie o diferențiere intradisciplinară (nu se adaugă noi discipline), precum și o diferențiere pe structura dată a programei școlare (nu presupune teme sau capitole noi în programă). Acest tip de curriculum diferențiat este inclus, după cum vom vedea, și în sistemul curricular aplicat în învățământul românesc ca variantă de curriculum aflată la dispoziția școlii.

2.2.4. Curriculum-ul diferențiat prin extensiune

Curriculum diferențiat prin extensiune este una dintre cele mai radicale variante de diferențiere întrucât el vizează atât conținutul și structura programelor școlare, cât și structura de ansamblu a conținuturilor curriculare (disciplinele de învățământ). Asemănător diferențierii prin aprofundare, diferențierea prin extensiune presupune existența unei *plaje orare*, situată între un număr minim de ore corespunzător temelor obligatorii din programa fiecărei discipline și structurii obligatorii a disciplinelor din planul de învățământ și un număr maxim de ore rezervat tocmai pentru diferențierea prin extensiune a curriculum-ului comun sau /și obligatoriu. În funcție de modul în care se face extensiunea, curriculum-ul extins se poate elabora prin:

a) ***extensiune intradisciplinară*** , ceea ce presupune introducerea de noi teme, de noi capitole în programa școlară, peste segmentele obligatorii și neobligatorii prevăzute în cadrul acesteia;
b) ***extensiune disciplinară***, ceea ce presupune introducerea de noi discipline în structura planurilor de învățământ, fie că aceste discipline sunt nominalizate (ca opționale), fie că nu sunt nominalizate în curriculum-ul global (fiind lăsate la decizia școlii sau la alegerea elevilor);
c) ***extensiunea interdisciplinară***, ceea ce presupune abordarea unor teme în manieră interdisciplinară, inclusiv prin introducerea unor obiecte de învățământ cu caracter explicit interdisciplinar (de exemplu: informatică economică, biofizică, geofizică, geochimie etc.).

Importanța curriculum-ului diferențiat prin extensiune crește pe măsura avansării pe trepte superioare de învățământ și devine decisivă pentru învățământul specializat (profesional, liceal de specialitate, universitar). Practic, curriculum-ul extins este tocmai componenta curriculum-ului total care asigură construirea specializării pe o bază comună de pregătire în profil. În învățământul

superior, curriculum-ul extins corespunde disciplinelor de specializare prevăzute în ciclul II care diferențiază rutele de specialitate pe care studenții le parcurg pe baza comună („trunchiul comun") de discipline învățate în ciclul I.

2.3. Curriculum-ul nucleu și curriculum-ul la decizia școlii

Una dintre modalitățile larg utilizate de organizare a conținuturilor curriculare, practicată și la noi în noul curriculum național pentru învățământul obligatoriu, dar aplicată într-o formă specifică și în învățământul secundar și în cel superior, vizează caracterul *obligatoriu, opțional* sau *facultativ* al conținuturilor prevăzute în programele școlare sau al disciplinelor prevăzute în planurile de învățământ. Această modalitate de organizare conduce practic la constituirea a două tipuri structurale de curriculum: un curriculum comun pe ansamblul sistemului de învățământ și un curriculum diferențiat la nivelul instituțiilor școlare. Sub aspect terminologic, Consiliul Național pentru Curriculum a optat pentru termenii de *curriculum nucleu* și *curriculum la decizia școlii*, termeni consacrați prin documentele oficiale care reglementează aplicarea Curriculum-ului Național. Această organizare a curriculum-ului este menită să rezolve două probleme:

a) una este aceea a compatibilizării planurilor de învățământ pe ansamblul sistemului școlar, prin stabilirea unui *trunchi comun* de discipline obligatoriu pentru toate unitățile de învățământ care școlarizează la același nivel (ciclu) și în același profil, ca bază a recunoașterii studiilor și a egalității șanselor pentru toți elevii, indiferent de școala pe care au frecventat-o;

b) cealaltă se referă la posibilitatea particularizării (descentralizării) curriculum-ului, în funcție de cerințele și așteptările comunității sociale concrete, de opțiunile elevilor și de decizia școlii, ca bază a *diferențierii ofertei de studii* și a integrării mai directe a școlii în mediul social apropiat.

Din această perspectivă, curriculum-ul național este structurat pe două segmente: ***curriculum nucleu*** (obligatoriu) și ***curriculum la decizia școlii*** (opțional). Diferențele, dar și conexiunile, dintre cele două segmente se stabilesc prin folosirea a patru pârghii principale:

- ***ariile curriculare*** care, prin specificarea disciplinelor obligatorii, dar și a variantelor de discipline sau teme opționale, permit restrângerea/extinderea opțională a fiecărei arii, precum și intersecția tematică a unor arii diferite;
- ***numărul de ore*** alocat săptămânal fiecărei discipline și arii curriculare care, prin stabilirea limitelor minime și a celor maxime, respectiv a ***plajei orare***, permite opțiunea între numărul minim de ore (cel corespunzător trunchiului comun și obligatoriu de pregătire) și numărul maxim de ore (corespunzător deciziei școlii de a extinde sau nu programa unei discipline sau gama disciplinelor unei arii);
- ***programele școlare*** care, fiind la rândul lor structurate pe *segmente obligatorii* și pe *segmente neobligatorii*, permit opțiunea între parcurgerea strictă a conținutului standard obligatoriu și abordarea, prin extindere sau aprofundare, a părților neobligatorii, inclusiv a unor teme nespecificate în programele oficiale;
- ***manualele alternative*** care, pe fondul conținutului standard (corespunzător segmentului obligatoriu al programelor școlare), oferă extinderi suplimentare (opționale), accente sau abordări diferite, care permit de asemenea moduri diferite de acoperire a distanței dintre obligatoriu și neobligatoriu.

În funcție de modul și măsura în care școlile și profesorii folosesc aceste pârghii, curriculum-ul real pe baza căruia se desfășoară procesul de învățământ este alcătuit din:

1. **Curriculum-ul nucleu** corespunde trunchiului comun obligatoriu de pregătire a elevilor și care, la limita minimă, cuprinde: disciplinele obligatorii prevăzute în fiecare arie curriculară, numărul de ore minim stabilit pentru fiecare disciplină obligatorie, conținutul corespunzător segmentului obligatoriu al programelor școlare ale disciplinelor obligatorii.

2. **Curriculum-ul la decizia şcolii**, care poate fi numit şi *curriculum de extensiune*, corespunde marjei de abatere opţională de la curriculum-ul nucleu lăsată la decizia şcolii şi care, sub aspect cantitativ, corespunde diferenţei dintre numărul maxim şi numărul minim de ore prevăzute în planul-cadru de învăţământ, iar sub aspect calitativ poate merge de la variantele de completare sau aprofundare a curriculum-ului nucleu, până la varianta unui curriculum de extensiune propriu-zis, adică prin adăugarea unor discipline nespecificate în ariile curriculare sau abordarea unor domenii sau teme integratoare cu caracter inter, pluri sau transdisciplinar.

Din punctul de vedere al nevoilor de educaţie, este evident că cele două segmente ale curriculum-ului reflectă şi se adresează unor nevoi de educaţie de niveluri diferite. *Curriculum-ul nucleu* exprima *nevoia socială* de educaţie şi, sub alt plan, *nevoia sistemică* de formare asumată de sistemul de învăţământ şi de fiecare instituţie şcolară. Exprimând o nevoie sistemică, curriculum-ul nucleu reflectă desigur şi opţiunile de politică educativă în materie de conţinut al formării asumate la nivel macrosocial. Ea se impune ca o nevoie prioritară întrucât numai după suficienta ei acoperire este posibilă şi permisă abordarea unor nevoi personale, microgrupale sau individuale ale elevilor printr-un curriculum de extensiune adaptat acestor nevoi.

Curriculum-ul la decizia şcolii este destinat acoperirii unor nevoi de educaţie personale, microgrupale sau individuale ale elevilor, precum şi nevoilor specifice de educaţie ale comunităţii sociale în care şcoala funcţionează. De asemenea, curriculum-ul la decizia şcolii poate să se adreseze şi unor *nevoi speciale* de educaţie ce apar în procesul parcurgerii curriculum-ului nucleu (obligatoriu), datorită capacităţilor, aptitudinilor şi intereselor diferite ale elevilor în raport cu disciplinele şi conţinuturile acestuia.

În funcţie de situaţia concretă a fiecărei şcoli, de nivelul general al elevilor, de motivaţiile şi aşteptările elevilor, familiei, comunităţii sociale, dar şi în funcţie de resursele umane şi materiale ale fiecărei instituţii de învăţământ, se poate opta între următoarele variante de curriculum la decizia şcolii

1. ***Curriculum-ul nucleu aprofundat*** constă în alocarea numărului maxim de ore pentru însuşirea de către elevi a conţinutului obligatoriu al programelor şcolare. Cu alte cuvinte, diferenţa dintre numărul minim şi numărul maxim de ore (adică *plaja orară*) nu este folosită pentru extinderea conţinuturilor, ci pentru extinderea şi diversificarea activităţilor de predare şi învăţare a conţinuturilor date (obligatorii). Este evident că această opţiune se adresează în primul rând *elevilor cu nevoi speciale de educaţie*, mai exact elevilor cu dificultăţi de învăţare care nu pot asimila suficient de temeinic şi complet conţinutul obligatoriu al programelor în cadrul numărului minim de ore alocat disciplinei.

O astfel de opţiune poate fi însă adecvată şi altor împrejurări concrete. De pildă, ea poate fi o soluţie pentru situaţia în care elevii nu manifestă suficientă orientare motivaţională, nu sunt interesaţi de o anumită disciplină sau arie curriculară şi nu îi alocă suficiente eforturi de învăţare nici în şcoală şi nici în afara ei, aşa încât în cele din urmă numărul minim de ore se dovedeşte insuficient pentru asimilarea segmentului obligatoriu al programelor şcolare. În acest caz, diferenţa de ore este folosită pentru a compensa dezinteresul elevilor, prin creşterea numărului de ore de învăţare *în şcoală*, într-un mod oarecum similar cu compensarea ritmului mai lent de învăţare în cazul elevilor cu capacităţi intelectuale de nivel mai scăzut.

Opţiunea pentru un curriculum nucleu aprofundat poate fi, de asemenea, o soluţie necesară pentru pregătirea examenelor de absolvire sau de admitere, pentru disciplinele ce sunt probe în cadrul acestor examene. Îndeosebi în clasele terminale, plaja orară poate fi integral atribuită aprofundării segmentelor obligatorii ale programelor şcolare, având în vedere că acestea constituie sistemul unic de referinţă pentru toate evaluările externe cu caracter naţional. Aprofundarea curriculum-ului nucleu poate să vizeze o singură disciplină, dar şi o arie curriculară în ansamblul

ei. În acest caz, se renunță la introducerea unor discipline opționale și se distribuie orele alocate acestora disciplinelor la care nevoia specială de învățare a conținutului obligatoriu este mai intensă.

2. ***Curriculum-ul nucleu extins*** constă în alocarea diferenței dintre numărul minim și numărul maxim de ore pentru predarea/învățarea segmentelor neobligatorii din programele școlare. Întrucât segmentele neobligatorii din programele școlare conțin atât extinderi cantitative (adăugarea de informații suplimentare), cât și aprofundări calitative (niveluri de abordare și de dificultate sporite), este evident că această opțiune se adresează elevilor cu aptitudini și orientări motivaționale puternice pentru o anumită disciplină sau grupuri de discipline conexe. Curriculum-ul extins pe disciplină vizează înalta performanță și, în situații de excepție, el poate să includă și numărul de ore alocat opționalelor din cadrul ariei curriculare, prin abordarea unor teme necuprinse în programa extinsă a disciplinei.

3. ***Curriculum-ul elaborat în școală*** reprezintă, în fapt, oferta opțională de învățare pe care școala o pune la dispoziția elevilor săi și prin care poate și trebuie să răspundă așteptărilor comunității sociale în care și pentru care funcționează. Pe un plan mai general, curriculum-ul elaborat de școală definește și impune personalitatea distinctă a școlii și poate constitui un mijloc prin care școala își delimitează *misiunea sa specifică*. Dintre variantele pentru care școala poate să opteze, sunt de menționat:

a) *opționalul la nivelul disciplinei*, care presupune abordarea unor teme și obiective care depășesc programa școlară (inclusiv partea neobligatorie) și numărul de ore maxim alocat disciplinei în cadrul ariei curriculare, fie prin extinderea și aprofundarea capitolelor sau temelor programei, fie prin abordarea unor teme noi, nespecificate în programă;
b) *opționalul ca disciplină distinctă*, care presupune introducerea unei discipline noi în planul de învățământ, alta decât cele nominalizate în aria curriculară (de exemplu, a doua limbă străină în aria „Limbă și comunicare", informatica în aria „Matematică-Științe ale naturii" etc.);
c) *opționalul ca domeniu de sinteză (integrator) la nivelul ariei curriculare*, constând într-o abordare interdisciplinară ce înglobează două sau mai multe discipline din cadrul ariei;
d) *opționalul ca temă integratoare a mai multor arii curriculare*, constând în abordări tematice pluri sau transdisciplinare.

Elaborarea curriculum-ului la decizia școlii este o acțiune pe cât de importantă, pe atât de dificilă. Ea vine să atenueze centralismul deciziilor pe linia conținuturilor, acordând mai multă libertate școlilor și profesorilor, dar transferându-le prin aceasta și mai multă responsabilitate. În acest context, analiza nevoilor de educație, așa cum se manifestă ele în realitatea concretă a elevilor și comunității sociale, precum și analiza resurselor de care școala dispune, dobândesc o importanță specială. Problema este că decizia școlii trebuie să întrunească simultan două condiții: pe de o parte, să fie *necesară* (să răspundă unor nevoi reale de educație), pe de altă parte să fie *posibilă* (să existe resursele necesare aplicării).

Opțiunile care vizează curriculum-ul nucleu (aprofundare, extindere) sunt, din multe puncte de vedere, mai ușor de aplicat și mai comode. Totodată, deoarece presupun încadrarea în programele școlare oficiale (transmise „de sus", pe filieră administrativă), ele sunt mai securizante pentru școală și profesori, entropia este mai redusă. De asemenea, aceste opțiuni sunt realizabile cu profesorii existenți în școală, în cadrul specializării fiecăruia, neimplicând restructurarea personalului și nici efortul de pregătire suplimentară pe o direcție nouă (disciplinară sau interdisciplinară). Există deci riscul ca partea de curriculum aflată la decizia școlii să se limiteze la curriculum-ul nucleu (adică să cuprindă doar aprofundarea sau/și extinderea acestuia), nu datorită unor nevoi reale de învățare, ci datorită simplității și comodității acestei soluții.

2.4. Alte delimitări semnificative în tipologia curriculară

Evoluția curriculum-ului a cunoscut, îndeosebi începând cu anii '50-'60, o continuă tendință de extensiune și de diversificare, atât în planul teoriei curriculum-ului, cât și în planul aplicațiilor în procese și sisteme de educație reale. Asistăm, pe de o parte, la o "avalanșă" de noi concepte sau de diviziuni în sfera conceptelor existente, creându-se o adevărată *terminologie curriculară*, iar, pe de altă parte, la o extindere a *abordării curriculare* asupra cvasitotalității componentelor și relațiilor din structura proceselor și sistemelor educaționale (obiective, metodologie, organizare, evaluare, relația predare-învățare, relația profesor-elevi, relația școală-comunitate etc.).

Nu numai că termenul de curriculum cunoaște extinderi și diversificări de sens tot mai nuanțate, dar el se „adjectivează", fiind asociat principalelor concepte și demersuri pedagogice (și nu numai), într-o tendință de „curricularizare" aproape generală, sesizabilă în sintagme cum sunt: cercetare curriculară, dezvoltare curriculară, proiectare curriculară, design curricular, management curricular ș.a. Acestea nu sunt însă simple expresii lingvistice „modernizate", ci reflectă deja realități și realizări, fiind prezente în construcțiile curriculare actuale.

Această evoluție nu a fost și nu este întâmplătoare. Ea este consecința interesului sporit al statelor, al comunităților sociale față de educație, în legătură directă cu creșterea importanței educației în dezvoltarea socială și în destinul fiecărui individ. Totodată, ea este consecința dezvoltării cercetărilor din științele educației și, în mod special, a unei simbioze mai strânse între cercetare, proiectare și implementare, între tendințele educației ca realitate și orientarea „câmpului" cercetării științifice. Evoluția curriculum-ului nu poate fi disociată de evoluția *educației permanente*, mai ales în direcția „educațiilor paralele", a „noilor educații" și a „educației de-a lungul întregii vieți". Multe dintre tipurile și structurile curriculare actuale s-au constituit tocmai pe terenul educației permanente. Totodată, pe plan conceptual și metodologic, evoluția curriculum-ului sintetizează principalele „schimbări de paradigmă" vizând (și) educația, care au avut loc în a doua jumătate a secolului XX: abordarea sistemică, perspectiva tehnologică, abordarea calitativă, științele cognitive, abordarea managerială ș.a.

O parte a celor mai importante delimitări în tipologia și structurile curriculare a fost prezentată în paginile anterioare. În cele ce urmează ne propunem să prezentăm într-o manieră succintă câteva alte tipuri sau/și structuri curriculare, desemnate prin termeni frecvent vehiculați în literatura de specialitate și care pot contribui la completarea câmpului conceptual și terminologic semnificativ pentru evoluția și sensurile actuale ale curriculum-ului. Nu este exclus ca unii termeni să redea aceeași semnificație sau semnificații foarte apropiate, dar sub expresii lingvistice diferite. De aceea, vom încerca să sugerăm și variantele de echivalare sau de substituire între termeni diferiți.

2.4.1. Curriculum formal, nonformal și informal

În mod evident, aceste tipuri curriculare se raportează la cele trei modalități ale „educațiilor paralele": *formală*, *nonformală* și *informală*, iar caracteristicile obiectivelor, conținuturilor și modurilor de organizare curriculară sunt date de caracteristicile fiecărei modalități a educației.

1. **Curriculum-ul formal** este curriculum-ul în baza căruia se organizează educația formală, realizată în instituții de educație (preșcolară, școlară, universitară) integrate în sisteme de educație (de învățământ), în baza unor reglementări juridice și administrative care impun un grad mai mic sau mai mare de centralizare, de standardizare sau cel puțin de coerență internă la nivelul sistemului.

Curriculum-ul formal este prin excelență un ***curriculum oficial***, instituționalizat, având implicații nu numai asupra conținuturilor, dar și în plan *organizațional* și *administrativ*, influențând structurarea sistemului de educație și a instituțiilor educative, condiționând structura și

numărul posturilor didactice, parcursul şi programul şcolar al elevilor etc. De regulă, curriculum-ul formal este un curriculum (cât mai) *complet*, apropiat de conceptul de curriculum *în sens larg*, cuprinzând cele patru structuri curriculare fundamentale: *obiectivele*, *conţinuturile*, *organizarea* şi *evaluarea*, uneori şi unele aspecte privind metodologia predării şi învăţării, recomandări metodice pentru profesori, materiale suport ş.a.

Curriculum-ul formal este, pe ansamblul său, un ***curriculum obligatoriu***, atât pentru profesori cât şi pentru elevi, chiar dacă prevede şi componente (discipline, teme, activităţi) opţionale sau facultative: structura de ansamblu este impusă iar marja opţională trebuie să se înscrie în această structură. De altfel, curriculum-ul formal se distinge tocmai prin gradul său ridicat de *structurare* şi de *standardizare*.

Totodată, curriculum-ul formal este un ***curriculum explicit***, în sensul că sunt precizate, sunt explicitate *valorile* şi *finalităţile* (idealul, scopurile, obiectivele educaţionale, modelul de personalitate) în baza cărora este elaborat, principiile şi modalităţile în care *conţinuturile sunt derivate din finalităţi*, modalităţile de *organizare* şi criteriile (standardele) de *evaluare*. [Vezi S. Cristea, 11, pag.79].

De asemenea, curriculum-ul formal este un ***curriculum scris***, redactat sub forma unor *documente oficiale* (planuri de învăţământ, programe şcolare, ghiduri de utilizare ş.a.) care sunt transmise instituţiilor de învăţământ din sistem, urmând ca aspectele de particularizare, de concretizare la nivelul instituţiilor şi al proceselor de învăţământ - în limitele în care sunt necesare şi permise - să îmbrace tot o formă scrisă (documentele de proiectare ale şcolii, ale catedrelor şi ale profesorilor).

2. **Curriculum-ul nonformal** este curriculum-ul vizat de modalităţile educaţiei nonformale realizate în şcoală sau în afara şcolii, dar păstrând anumite filiaţii cu educaţia şcolară formală. În mod evident, el preia caracteristicile educaţiei nonformale, fiind mai puţin (sau deloc) reglementat oficial, mai *dinamic*, mai *flexibil* şi mai *adaptabil la context* decât curriculum-ul formal.

Curriculum-ul nonformal este prin excelenţă un ***curriculum opţional*** sau *facultativ*, dependent de disponibilităţile şi motivaţiile profesorilor şi elevilor, de deciziile luate la nivel local şi instituţional. El nu mai este obligatoriu, dar poate să se impună prin caracterul său *necesar* sau/şi prin *voinţa* „actorilor" sociali de a depăşi constrângerile formale sau de a ameliora educaţia formală.

Deşi este mai puţin reglementat administrativ şi mai puţin standardizat, curriculum-ul nonformal nu este un curriculum *difuz* sau *latent*, el nu este nici spontan sau incidental. Dimpotrivă, curriculum-ul nonformal este o componentă a ***curriculum-ului explicit***, care cuprinde obiective şi conţinuturi definite şi păstrează caracterul organizat şi sistematic, dar fără a fi impus şi standardizat, ci rezultând dintr-un proces de *autoorganizare* la care participă profesorii, elevii, familia, comunitatea socială.

În relaţie cu curriculum-ul formal, curriculum-ul nonformal poate să apară ca o prelungire a acestuia, implicând direct profesorii şi elevii şcolii, prin modalităţi nonformale cum sunt cercurile de elevi, meditaţiile şi consultaţiile, laboratoarele şi cluburile etc., situaţii în care curriculum-ul nonformal se constituie ca o variantă nonformală a ***curriculum-ului aprofundat*** sau a ***curriculum-ului extins***, fără însă ca aprofundările sau extensiunile curriculare să fie impuse pe o cale formală.

În acelaşi context, curriculum-ul nonformal poate să apară ca o actualizare sau recuperare a ***curriculum-ului absent***, acesta din urmă desemnând partea nerealizată sau insuficient realizată din curriculum-ul formal „ca urmare a unor limite apărute în *procesul de predare-învăţare-evaluare*." [S. Cristea, 11, pag.80]. În toate aceste situaţii, curriculum-ul nonformal se manifestă ca un *curriculum complementar* în raport cu cel formal.

Curriculum-ul nonformal poate să apară însă şi ca o *alternativă*, diferită sau chiar opusă, la curriculum-ul formal, ca o reacţie a comunităţii sociale la inadecvarea educaţiei formale în raport cu nevoile şi interesele sale. În împrejurări date, curriculum-ul nonformal poate să evolueze ca o actualizare a ***curriculum-ului latent*** (în sensul dat de G. De Landsheere) ce poate să rezulte din „explozia" acumulărilor de insatisfacţii generate în rândul elevilor, al profesorilor sau în comunitatea socială de rigiditatea, conservatorismul şi centralismul excesive ale curriculum-ului formal. În aceste condiţii, extinderea curriculum-ului nonformal poate fi un avertisment la adresa celui formal şi un indicator că o schimbare a acestuia din urmă este iminentă.

Una dintre problemele puse în discuţie cu referire la curriculum-ul nonformal este aceea a gradului în care acesta poate (şi trebuie!) să beneficieze de o *recunoaştere socială oficială*, comparabilă cu a curriculum-ului formal. Problema îşi are originea în extinderea explozivă a modalităţilor – deseori şi din ce în ce mai mult bine structurate – de educaţie nonformală, care nu se mai limitează la a fi complementare educaţiei formale, dar tind să se substituie acesteia şi să „acapareze" o parte crescândă a cererii de educaţie pe care, anterior, o satisfăcea sistemul formal de educaţie.

Proliferarea *ONG-urilor,* a fundaţiilor şi a altor genuri de asociaţii pretendente la statutul de *„furnizori de educaţie"*, inclusiv a *instituţiilor private de învăţământ,* mai toate justificându-se (şi sporindu-şi atractivitatea) tocmai prin *curricula nonformale* diferite sau chiar opuse celor formale, nu putea să nu aducă în dezbatere calitatea acestor „curricula nonformale", corespondenţa lor cu politicile şi strategiile oficiale în materie de educaţie şi, în cele din urmă, posibilitatea recunoaşterii şi "acreditării" lor oficiale.

Problema nu are încă (şi, probabil, nu va avea multă vreme) soluţii globale şi unanim acceptate, ci mai curând soluţii conjuncturale, variabile şi reflectând dinamica raporturilor de interese în plan educativ, social, naţional, financiar ş.a.m.d., soluţii ce vor oscila, probabil, mai mult în funcţie de realităţi, decât în funcţie de strategii concertate, mai ales că expansiunea educaţiei nonformale este ambivalentă:

- pe de o parte, extinderea socială a modalităţilor educaţiei nonformale este un semn al maturizării *„societăţii civile"*, care îşi asumă şi susţine (material, financiar) nevoile de educaţie ale cetăţenilor, dincolo şi, uneori, împotriva constrângerilor administrative centraliste;
- pe de altă parte, diseminarea excesivă a educaţiei în ministructuri (şi minicurricule) ancorate în concret şi în conjunctural, în „localismul" intereselor şi în temporalitatea imediată pot să acţioneze tocmai împotriva cetăţenilor şi a comunităţii sociale.

Mai aproape de o soluţie acceptabilă (şi aplicabilă) se află, probabil, încercările de armonizare a curriculum-ului formal cu cel nonformal, în cadrul unui ***curriculum global*** , bazat pe complementaritate şi pe valorificarea virtuţilor formative specifice fiecărui câmp curricular.

3. **Curriculum-ul informal** este curriculum-ul ce ar putea fi identificat ca realizat (sau realizabil) prin influenţele educative cu caracter informal. El cuprinde informaţii, opinii, reprezentări sociale, valori, atitudini, comportamente pe care individul le asimilează şi care îi influenţează formaţia, în fluxul natural al interacţiunilor sociale, al conviețuirii şi comunicării, în relaţie cu mass-media, cu familia, cu grupul de prieteni, cu variatele contexte socio-culturale pe care individul le traversează de-a lungul vieţii sale. Este de precizat că, dacă avem în vedere sensul strict al termenului de curriculum, nu se poate vorbi de un *curriculum al educaţiei informale*, pentru cel puţin două argumente:

a) în primul rând pentru că, în sensul său propriu, termenului de curriculum îi sunt asociate atributele de organizare, structurare, corelare (a obiectivelor, conţinuturilor, organizării şi evaluării) într-un *proiect* educativ cu un minimum de coerenţă internă, caracteristici ce nu pot fi atribuite unui „curriculum" al educaţiei informale;

b) în al doilea rând, existența și realizarea unui curriculum presupun un minimum de *organizare a acțiunii educative,* indiferent dacă această organizare este oficială sau neoficială, condiție neîndeplinită de educația informală. Chiar și atunci când influențele educative informale sunt exercitate de instituții sau organizații sociale (ziarele, televiziunile etc.), în măsura în care acestea nu-și propun în mod explicit scopuri educative (altfel am pătrunde în sfera educației nonformale), ele nu realizează practic un curriculum educațional.

Termenul de *curriculum informal* (deci nu *al educației informale*) este totuși acceptat în baza accepțiunilor de maximă generalitate potrivit cărora curriculum-ul implică „orice experiență personală dobândită în diferite contexte și situații socio-culturale." [21, pag.84] Dar, după cum subliniază L. D'Hainaut, „în acest caz ar fi mai bine să vorbim despre experiența dobândită a individului sau de *curriculum de viață*" decât de curriculum în sensul de *proiect.*[21, pag.84]. În fapt, termenul de curriculum informal desemnează mai curând un concept *explicativ* decât unul aplicativ (cu sensul de operațional), în sensul că el este necesar pentru a explica diferența dintre mulțimea și diversitatea achizițiilor care contribuie la educația individului și achizițiile dobândite prin educație formală și nonformală. Cu alte cuvinte, dacă personalitatea elevului sau, în general, a celui educat, în toată complexitatea dimensiunilor sale, este mult mai mult decât rezultatul acțiunilor educative formale și nonformale, atunci trebuie emisă și acceptată ipoteza că există un curriculum *implicit, ascuns,* sau *latent* care, fără a fi proiectat și monitorizat, acționează totuși ca parte constitutivă a contextelor sociale în care individul este integrat.

Și într-adevăr, *curriculum-ul informal* acționează în bună măsură ca un ***curriculum implicit,*** care se constituie prin interferență directă sau indirectă cu *curriculum-ul explicit,* în școală sau în afara acesteia. Curriculum-ul implicit rezultă, în primul rând, din modul particular în care profesorii îl pun în practică pe cel explicit, cu referire la metodele didactice folosite, la operațiile asupra conținuturilor (selecție, esențializare, prezentare), la accentele, extinderile sau omisiunile ce pot să apară pe parcursul procesului educațional concret, la toate celelalte efecte secundare neintenționate, neprevăzute și deseori necunoscute pe care *predarea* și *interacțiunea concretă dintre predare și învățare* le generează și care se situează în afara și, uneori, împotriva curriculum-ului explicit.

Curriculum-ul implicit rezultă însă nu numai în relație directă cu cel explicit, dar și din particularitățile mediului școlar, cu referire la „climatul organizațional" al școlii (relațiile dintre profesori, stilul de conducere), tradițiile școlii, calitatea mediului fizic (amenajarea spațiilor, mobilierul, dotările), locul școlii în comunitate (prestigiul), relațiile cu familia etc., toate acestea având proprietatea de a materializa valori, atitudini și de a impune comportamente care se convertesc în „conținuturi curriculare" implicite. Într-o anumită măsură, curriculum-ul informal poate fi considerat un ***curriculum ascuns,*** în sensul că el nu este declarat sau explicitat, ci se impune în mod difuz, insesizabil sau care poate fi sesizat doar prin efectele sale, nu și prin scopurile și conținuturile care îl alcătuiesc.

2.4.2. Curriculum predat și curriculum învățat

Distincția dintre cele două tipuri de curricula pornește de la premisa că, deși predarea și învățarea sunt, la modul ideal, acțiuni interdependente ale unui proces unitar, în plan real relația dintre predare și învățare nu este simplă și liniară, ci complexă și dinamică; nu tot ceea ce se predă, de către profesor, este învățat de către elev și nu tot ceea ce învață elevul este rezultatul predării.

Diferențele sunt însă nu numai *cantitative* (*cât* se predă și *cât* se învață), ci și *calitative* (*ce* și *cum* se predă și *ce* și *cum* se învață). Sub alt aspect, deosebirile rezultă nu numai din activitatea de predare a profesorului (deși aceasta trebuie considerată ca dominantă), dar și din activitatea de învățare a elevului, iar cele două componente ale procesului bilateral de predare și învățare au și

determinări comune, dar şi determinări specifice fiecăreia, aşa încât o corelare directă şi completă este practic irealizabilă. Necesitatea de a le pune totuşi în interdependenţă, cât mai mult şi cât mai bine posibil, subliniază importanţa pe care trebuie să o acordăm analizei relaţiilor dintre curriculum-ul predat şi cel învăţat.

1. **Curriculum-ul predat** este *forma concretă* pe care *curriculum-ul formal* sau, în anumite situaţii, *curriculum-ul nonformal* o îmbracă în procesul educaţional concret, în actul de predare şi evaluare realizat de profesor la o anumită disciplină, la o anumită clasă de elevi sau în alte contexte concrete (de pildă, activităţile cu cercurile de elevi, consultaţiile ş.a.), el reprezintă „experienţa de învăţare oferită direct de educatori elevilor în activitatea lor curentă." [C. Creţu, 46, pag.106]. În mod evident, curriculum-ul predat nu este şi nici nu trebuie să fie copia fidelă a curriculum-ului formal întrucât:

a) pe de o parte, curriculum-ul predat este cel care rezultă *după* stabilirea opţiunilor privind *curriculum-ul la decizia şcolii* şi după ce şcoala a stabilit eventualele modalităţi nonformale de instruire şi educare (meditaţii, consultaţii, cercuri ş.a.);
b) pe de altă parte, curriculum-ul predat rezultă din procesul de *transpunere didactică a conţinuturilor* şi, indiferent cât de bine ar fi selectate şi structurate aceste conţinuturi în documentele curriculum-ului oficial, ele nu pot suplini acţiunea profesorului de structurare, esenţializare, accesibilizare şi adaptare a conţinuturilor la particularităţile clasei de elevi şi la condiţiile concrete foarte diverse în care se desfăşoară predarea şi învăţarea.

Intervenţia adaptativă a profesorului nu se limitează însă la conţinuturi, ci poate viza şi alte componente ale curriculum-ului, în principal *obiectivele*: operaţionalizarea obiectivelor nu se reduce la o simplă copiere a listei de obiective (sau de competenţe) propusă în documentele oficiale, ci presupune adaptarea la condiţiile concrete, la particularităţile clasei de elevi, în sensul echilibrării între ceea ce este *necesar* şi ceea ce este *posibil* să se înveţe. Desigur, curriculum-ul predat este influenţat şi de *strategiile didactice* adoptate de profesor, de modul în care conţinuturile sunt transpuse realmente în *experienţe de învăţare*, în activităţi care să solicite elevilor procesele şi mecanismele învăţării eficiente.

Curriculum-ul predat se prezintă în două ipostaze: ca *intenţie* şi ca *realizare*. Ca intenţie, el este ***curriculum-ul proiectat*** de profesor, având un caracter *explicit* şi, în mare parte, o *formă scrisă* (documentele de proiectare a activităţii didactice). Ca realizare, el este ***curriculum-ul efectiv*** pus în practică prin *activitatea de comunicare* şi prin *organizarea reală a experienţelor de învăţare* şi, desigur, prin antrenarea elevilor în comunicare şi în parcurgerea experienţelor respective.

Deşi calitatea proiectării didactice îşi pune amprenta asupra calităţii curriculum-ului predat, între curriculum-ul proiectat şi cel efectiv nu se stabileşte, în plan real, o corespondenţă deplină. Pârghia de feed-back care poate ameliora această corespondenţă este ***curriculum-ul evaluat*** *(testat)*, constând în obiectivele, conţinuturile şi modalităţile pe baza cărora se efectuează evaluarea elevilor. Pentru aceasta este necesar însă ca *evaluarea să urmeze predarea*, ceea ce presupune că „nivelul de exigenţă, criteriile de evaluare, cerinţele exprimate faţă de elevi, trebuie să fie cel puţin de acelaşi nivel şi de acelaşi sens cu cele pe care profesorul la aplică în realizarea şi autoevaluarea activităţii de predare." [E. Voiculescu, 64, pag.157].

Mai trebuie menţionat, în sfârşit, că, deşi curriculum-ul predat este, în cea mai mare parte, un curriculum explicit şi formal, el poate conţine - şi de regulă conţine - şi elemente *implicite* şi *informale*. Aceasta înseamnă că ceea ce „ajunge la elevi" în actul predării nu sunt doar elementele pe care profesorul le proiectează şi le controlează în mod intenţionat, ci şi o serie de elemente neproiectate, imprevizibile, care scapă controlului sau care nu sunt (nu pot fi) nici măcar conştientizate, dar care acţionează în câmpul atât de complex al interacţiunii pedagogice dintre profesor şi elevi.

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

2. **Curriculum-ul învățat** este alcătuit din ceea se constituie în *achiziție efectivă* a elevilor ca urmare a multiplelor acțiuni și influențe educative ce se exercită asupra lor. Dacă în cazul curriculum-ului predat se puteau stabili anumite relații cu celelalte tipuri curriculare (formale, explicite, implicite etc.), în cazul curriculum-ului învățat aceste relații sunt mult mai dificil de stabilit, întrucât curriculum-ul efectiv învățat de elevi este, în fapt, un ***curriculum agregat*** ori un ***curriculum fuzionat***, care se constituie, după cum scrie C. Crețu, „ca o rezultantă a acțiunii cumulate a celorlalte tipuri de curriculum." [9, pag.106].

Raportându-ne totuși la principalele tipuri de curriculum și în mod deosebit la curriculum-ul școlar, se poate aprecia că în curriculum-ul învățat, în măsura în care acesta poate fi identificat și delimitat în plan real, pot fi prezente două componente principale:

- o componentă alcătuită din *efectele produse de educația formală* (și, parțial, nonformală), produse în interiorul școlii și al procesului de învățământ;
- o componentă alcătuită din *efectele educațiilor „paralele"* (informală și nonformală) produse în interiorul sau în afara școlii și procesului de învățământ.

Aceste două componente nu au în mod egal proprietatea de a fi identificate și delimitate în planul achizițiilor reale ale elevilor. În mod evident, influențele educative informale, prin caracterul lor difuz, implicit, spontan, incidental, imprevizibil, contextual etc. sunt mai greu de cuantificat, iar contribuția lor la curriculum-ul învățat poate fi stabilită mai puțin pe o cale directă și mai mult prin "metoda diferenței": ceea ce nu apare ca o consecință a educației formale este o consecință a educației informale.

În schimb, curriculum-ul formal și curriculum-ul predat, prin caracterul lor explicit, intențional, mai mult sau mai puțin controlat, pot fi puse, cu mai multă certitudine, în relație cu curriculum-ul învățat. Și în acest caz, pârghia de feed-back care poate permite o mai bună corespondență între curriculum-ul predat și cel învățat este *curriculum-ul evaluat*, interacțiunea *predare-învățare-evaluare* dovedindu-se, încă odată, ca esențială pentru calitatea și eficiența procesului de învățământ.

2.4.3. Curricula "extreme" și curricula "intermediare"

Distincția între curricula „extreme" și curricula „intermediare" nu este foarte familiară în limbajul pedagogic românesc, iar cititorul obișnuit, chiar dacă este „om de școală", nu ar avea, probabil, „baza de orientare" necesară pentru a plasa această distincție în contextul semantic aferent teoriei curriculum-ului. Cele două tipuri de curricula (asumate și ca „paradigme" ale organizării curriculare) sunt propuse, pe baza unei argumentații convingătoare, de I. Negreț-Dobridor, ca soluții *conceptuale* și *paradigmatice* la problema celor „trei norme fundamentale" ale organizării curriculare: *articularea*, *echilibrul* și *continuitatea*. Despre ce este vorba ?

Înainte de a formula un răspuns, ar trebui să avem în vedere premisele (și întrebările) de la care pornește autorul citat, potrivit căruia „o problemă majoră a dezvoltării curriculumului o constituie însăși *organizarea* experiențelor de învățare și a conținuturilor pregătirii în programe educaționale. Pot fi aranjate la întâmplare ? Evident că nu. Dar atunci care sunt exigențele științifice și regulile unei bune organizări curriculare?"[44, pag.43].

Din această perspectivă, ***articularea***, ca primă normă a organizării curriculare, având mai ales înțelesul de „articulare pe orizontală", se referă la necesitatea pedagogică (formativă) de a atenua excesele învățământului monodisciplinar, axat pe discipline distincte și izolate între ele și de a găsi *articulațiile interdisciplinare* „care fac ca *organismul* în ansamblu, adică întregul curriculum, să dispună de *homeostazie pedagogică*, funcționând echilibrat."[44, pag.43].

Echilibrul curricular sau „balansarea" între „valorile antagonice în ansamblul curriculumului", ca a doua normă a organizării curriculare, se referă la o „justă distribuire între valori", astfel încât nici una dintre ele să nu devină „supraponderală". Sub acest aspect, I. Negreț-

Dobridor consideră că un echilibru curricular deplin nu poate fi asigurat la modul general, pentru *toți* elevii, ci numai în cadrul unui *învățământ complet individualizat*, deoarece în învățământul colectiv „echilibrul curricular perfect este probabil imposibil de determinat din cauza diferențelor interindividuale dintre participanții la activitatea de formare."[44, pag.44].

Cea de-a treia normă a organizării curriculare, ***continuitatea*** sau *articularea verticală*, se referă la condițiile oferite de curriculum pentru ascensiunea celui care învață pe nivelele superioare ale sistemului de educație. „Aceasta presupune - arată I. Negreț-Dobridor - ca sistemul educațional să fi fost proiectat în termeni pedagogici de creștere gradată a competențelor și capacităților elevilor (...) Curriculumul trebuie să dea, de asemenea, posibilități de respectare a particularităților individuale și a ritmului propriu de învățare al fiecărui elev."[44, pag.44].

Luând în considerare, prin agregare, aceste trei norme de organizare curriculară, I. Negreț-Dobridor apreciază că, deși „teoretic se poate realiza un număr infinit de organizări curriculare, în practică s-au structurat însă doar două categorii de curricula cu semnificație paradigmatică:

A. ***Curricula „extreme"***:
   a) *curriculum centrat pe disciplină (materie);*
   b) *curriculum centrat pe student (elev);*

B. ***Curricula „intermediare"***:
   a) *curriculum corelat;*
   b) *curriculum fuzionat;*
   c) *curriculum-miez („nucleu").* [44, pag.45].

Denumirile celor două categorii de curricula, ca și variantele subordonate fiecărei categorii, sunt suficient de sugestive spre a nu impune prea multe explicitări suplimentare. De aceea, ne vom limita doar la a marca unele accente necesare, în viziunea noastră, pentru „localizarea" mai precisă a fiecărei categorii curriculare.

1. Variantele, de fapt, *alternativele* din **curricula extreme** marchează termenii unei dileme foarte vechi, dar mereu actuală, reproducând, după cum scrie I. Negreț-Dobridor, „antagonismul educațional multisecular dintre *magistro-centrism* și *puero-centrism.*" [44, pag.45].

Centrarea pe discipline este o caracteristică a curriculum-ului clasic, fiind cea mai răspândită modalitate de organizare curriculară și cea mai rezistentă sub aspect istoric. Practic, celelalte încercări de a organiza *altfel* curriculum-ul s-au raportat la centrarea pe materia de studiu și au apărut mai curând ca abateri de la aceasta decât ca realizări de sine stătătoare. Explicația acestei persistențe a centrării pe materia de studiu este complexă și ține atât de originile istorice ale curriculum-ului și ale școlii (ca instituție și ca sistem), cât și de avantajele pe care *învățământul centrat pe materia de studiu* le prezintă sub multe aspecte: organizatoric, administrativ, financiar-economic, inclusiv politic.

Sub aspect istoric, pot fi avute în vedere două contexte: pe de o parte, *originea ecleziastică a curriculum-ului* și faptul că școlile bisericești și monahale, în care dominanța materiilor de studiu era totală iar elevul cu nevoile lui era ignorat, funcționau ca instituții riguros organizate (ce practicau o educație foarte apropiată de educația formală de astăzi) au imprimat, în bună măsură, direcția pe care aveau să se constituie și să evolueze sistemele școlare moderne și, desigur, curricula acestora. Pe de altă parte, sistemele de învățământ moderne, și cu prelungiri în contemporaneitate, au apărut ca sisteme de învățământ *colectiv*, organizat *pe clase și pe lecții*, în instituții de învățământ cuprinse treptat în *sisteme școlare* cu caracter național sau/și statal, care, prin însăși organizarea lor colectivă, omogenizatoare, dar și prin componenta administrativă proprie oricărui sistem social instituționalizat, au impus centrarea pe materia de studiu ca principalul (dacă nu singurul) mod de organizare curriculară în care aceste sisteme pot funcționa.

Și în prezent, dominanța curriculum-ului centrat pe materia de studiu este explicabilă prin cele două caracteristici „clasice" pe care învățământul contemporan le conservă: *caracterul colectiv* și

organizarea *pe clase şi pe lecţii*, cu avantajele şi dezavantajele lor pedagogico-administrative; caracterul de *sistem instituţionalizat la nivel macrosocial*, cu avantajele şi dezavantajele pe care instituţionalizarea sistemică (centralizarea, standardizarea, integrarea) le prezintă. Cum aceste caracteristici nu par să se atenueze, este aproape cert că în prezent şi pe termen scurt curricula centrate pe materia de studiu vor rămâne dominante, dincolo de tentativele de a prezenta „materia de studiu" în alte ipostaze mai convenabile: experienţe de învăţare, competenţe, aptitudini, atitudini ş.a.

Centrarea pe elev, pe *cel care învaţă,* este de dată mai recentă şi cunoaşte, de fapt, un apogeu în curentul Şcolii Active şi al Educaţiei Noi, care au dominat dezbaterea pedagogică din prima jumătate a secolului XX, îndeosebi în perioada interbelică. Ca o reacţie la excesele de formalism ale învăţământului de tip herbartian, ale şcolii care ignora elevul sau care tratau copilul ca pe o fiinţă imperfectă, ca pe un „adult în miniatură", apar în această perioadă idei manifest de genul „Secolul copilului" (Ellen Key), „Descoperirea copilului" (Maria Montessori), este actualizată teza lui Rousseau despre „natura bună a copilului", cercetările de psihologia copilului cunosc o puternică dezvoltare, întemeindu-se ştiinţific noi principii (principiul „considerării copilului prin el însuşi", „principiul dezvoltării", „principiul respectării particularităţilor de vârstă şi individuale" etc.). „Secolul copilului" a fost însă destul de scurt, atât datorită marilor „catastrofe sociale" (războaiele, scindarea socio- şi geo-politică a lumii) care au orientat societăţile spre alte probleme, cât şi datorită faptului că „extremismul centrării pe elev" nu s-a dovedit mai bun decît extremismul centrării pe materia de studiu.

În fapt, dincolo de amploarea dezbaterii ştiinţifice, realizările au fost puţine şi de scurtă durată. Cel mai cunoscut proiect pus în practică este cel al lui O. Decroly, cunoscut ca pedagogia „centrelor de interes". Mai puţin cunoscut este faptul că un învăţător român, Toma Cocişiu, a realizat, în perioada interbelică, un proiect similar, poate chiar mai reuşit, prin „Şcoala experimentală" de la Blaj.

În prezent, centrarea pe elev rămâne un principiu important, dar care este tratat în termeni de *complementaritate* cu centrarea pe materia de studiu, prin încercările de a realiza o simbioză cât mai bună între cele două realităţi. Este interesant că soluţia cea mai viabilă a acestei simbioze a venit nu din Europa „Secolului copilului", ci din pragmatismul american al lui J. Dewey, şi s-a numit curriculum-ul bazat pe *organizarea experienţelor de învăţare ale elevilor*, acestea constituind locul de întâlnire a elevului cu materia de studiu, copilul şi curriculum-ul „fiind două limite ce definesc un singur proces."[19, pag.72].

2. Variantele din **curricula „intermediare"** materializează, în planul organizării curriculare, tocmai ideea atenuării extremelor şi găsirea unor soluţii intermediare, de echilibru, care să îmbine avantajele centrării pe materie cu avantajele centrării pe elev, sau, după cum scrie I. Negreţ-Dobridor, „paradigmele curriculare *intermediare* sunt, în esenţă, forme de depăşire a exlusivismului pedagogic al paradigmelor extreme."[44, pag.45]

Curriculum-ul corelat păstrează o organizare centrată pe materia de studiu, dar nu pe materii (discipline) strict şi riguros delimitate, ci pe discipline corelate, organizate în jurul unor domenii de aplicabilitate sau grupate în arii curriculare (mod de organizare asimilat şi la noi în Curriculum-ul Naţional). Este o abordare situată intre inter şi pluri disciplinaritate, care permite o mai bună şi mai facilă transpunere a conţinuturilor în experienţe de învăţare ale elevilor. I. Negreţ-Dobridor menţionează două modalităţi de punere în practică a curriculum-ului corelat: a) *corelarea materiilor (disciplinelor)* pe terenul aplicaţiilor teoretice sau practice pe care două sau mai multe discipline se întâlnesc; b) *corelarea prin profesori* care „constă în gruparea profesorilor, astfel încât una dintre discipline să poată deveni domeniul de aplicaţie al celeilalte."[44, pag.45-46]

Curriculum-ul fuzionat se întemeiază pe ideea că „există discipline de bază care rezultă din fuzionarea elementelor altor discipline. De exemplu, biologia este rezultatul fuzionării

cunoştinţelor şi principiilor de botanică, zoologie, anatomie, bacteriologie etc.; matematica rezultă din punerea laolaltă a unor elemente de aritmetică, algebră, geometrie, trigonometrie. Curriculumul fuzionat este alcătuit din astfel de *domenii principale* - în care se studiază doar principii de bază şi capitole fundamentale." [I. Negreţ-Dobridor, 44, pag.46].

Curriculum „în miez" sau *core curriculum* constituie o variantă de trecere de la centrarea pe materia de studiu la centrarea pe cel care învaţă nu în sensurile acestuia de curriculum *nucleu, de bază*, sau *central* (aşa cum au fost prezentate pe parcursul acestui capitol), sensuri în care rămâne centrat pe materia de studiu, ci într-un alt sens al lui *core* „care sugerează apropierea de paradigma *centrării pe cel care învaţă*: *core* este ceea ce trebuie să posede toţi cei care sunt educaţi."[44, pag.47]

2.4.4. Curriculum-ul personalizat

Dacă ne raportăm la delimitările anterioare privind *curricula „extreme"*, atunci termenul de curriculum personalizat, în sensul său strict, trimite la un curriculum *centrat maximal pe cel care învaţă*, el ar fi deci un curriculum „extrem". Implicaţia este însă prea simplă pentru a permite o plasare corectă a curriculum-ului personalizat în sfera unei organizări curriculare centrată maximal pe elev. Problema este *ce se personalizează* şi care este *sensul* demersului de personalizare? Răspunsul poate fi formulat în termeni de *alternative*, care conduc la două ipostaze ale curriculum-ului personalizat:

a) curriculum-ul personalizat se poate constitui prin adaptarea, diferenţierea, chiar individualizarea unor *curricula prestabilite*, sensul personalizării fiind de la obiectivele şi conţinuturile date către elev (ca individ, ca persoană) şi nu invers;
b) curriculum-ul personalizat se poate constitui prin *personalizarea construcţiei curriculare*, sensul personalizării fiind de la elev către obiectivele şi conţinuturile curriculare, într-un mod analog cu *proiectele individualizate* practicate în asistenţa socială a copilului.

În mod evident, doar a doua ipostază corespunde unui curriculum personalizat în sensul strict al termenului şi unei curricula „extreme". Este însă o variantă greu de realizat în condiţiile unui învăţământ colectiv şi ale unui sistem de educaţie mai mult sau mai puţin centralizat. Pe de altă parte, un curriculum strict personalizat, ca variantă exclusivă de organizare curriculară, nici nu este recomandabil în condiţiile societăţii actuale, când integrarea, globalizarea, dar şi competiţia, concurenţa implică nu numai diferenţiere dar şi integrare, presupunând din partea individului capacităţi de a se adapta la condiţii şi solicitări care sunt comune pentru toţi „partenerii" sociali. Nu este însă o variantă total absentă. De pildă, programele speciale de pregătire a sportivilor de performanţă se desfăşoară potrivit unor curricula personalizate. De asemenea, se poate vorbi de o anumită personalizare a curriculum-ului în cazul pedagogiilor alternative, nondirective (cum este cazul „Pedagogiei Waldorf" sau al sistemului „Step-by-Step"), precum şi în cazul unor modalităţi nonformale de educaţie, în care curriculum-ul, ca structurare de obiective şi conţinuturi, este cvasiabsent, aşa încât personalizarea (elevul cu posibilităţile şi nevoile lui) apare ca un gen de substitut al curriculum-ului.

1.*Curriculum-ul personalizat*, în realitatea sa actuală, ca şi în accepţiunile conceptuale cele mai răspândite, corespunde primei ipostaze dintre cele enunţate mai sus, fiind în fapt un ***curriculum diferenţiat*** pe categorii (grupuri de nivel sau/şi de interese) de elevi, dar numai în limitele *marjei de flexibilitate* permise de curriculum-ul oficial standard (comun, obligatoriu), personalizarea având mai multe posibilităţi de abatere "în sus" de la curriculum-ul oficial standard (extensiune, aprofundare) şi mai puţine sau deloc atunci când poate afecta „nucleul tare" al acestuia. Pe scurt, curriculum-ul personalizat este un curriculum *adaptat,* care păstrează caracteristicile de bază ale tipului de curriculum din care este extras, nefiind, în fapt, o categorie distinctă de curriculum.

Diferențierea și personalizarea curriculum-ului vizează adaptări la nivelul celor patru componente principale: *obiectivele*, *conținuturile*, *organizarea* și *evaluarea*. Într-un studiu dedicat ***curriculum-ului diferențiat și personalizat*** [10], Carmen Crețu prezintă, sub forma unui „Ghid metodologic", principalele direcții și demersuri prin care se poate realiza un astfel de curriculum, pornind de la Curriculum-ul Național. Astfel, la nivelul *conținuturilor*, organizarea diferențiată sau personalizată „vizează adaptarea procesului instructiv-educativ la posibilitățile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul și stilul de învățare al elevului,", ceea ce, în termeni de politică educațională, ar însemna trecerea de la „o școală pentru toți", la „o școală pentru fiecare". Diferențierea experiențelor de învățare este prezentată în dublu plan: în planul activității *profesorului* (conținuturi, metode de predare-învățare, mediu psihologic, standarde de performanță) și din perspectiva *elevului* (extensiunea cunoștințelor, profunzimea înțelegerii, ritmul și stilul de învățare).[10, pag.66] În același studiu, C. Crețu abordează și *formele de organizare administrativă* a curriculum-ului diferențiat și personalizat (cu referire la elevii cu „disponibilități aptitudinale înalte"), analizând posibilitățile și limitele, avantajele și dezavantajele diferitelor variante de organizare diferențiată și personalizată, pe două direcții principale:

a) *gruparea elevilor* în vederea desfășurării activităților instructiv-educative, cu variantele de grupare a elevilor în: școli speciale, în clase omogene aptitudinal, în grupe omogene aptitudinal în cadrul aceleiași clase;

b) *accelerarea studiilor*, definită drept „strategie didactică de reducere a perioadei de educație formală prin asigurarea condițiilor de progres în ritm propriu pentru elevii cu aptitudini înalte", realizabilă în forme cum sunt: "admiterea devansată în clasa I, sărirea (telescoparea) claselor, accelerarea studiilor prin întrepătrunderea claselor (parcurgerea unui ciclu școlar în timp mai scurt), progresul continuu (sistemul creditelor), accelerarea studiilor la o singură disciplină, accelerarea studiilor în clase speciale pentru elevi talentați (fără sărirea claselor), accelerarea prin parcurgerea unui traseu curricular individual (schemă de orar individualizat), accelerarea prin efectuarea unor ore suplimentare, pe parcursul unui an școlar sau în vacanțe, accelerarea prin sistemul de tutoriat, accelerarea prin sistemul de educație la distanță, accelerarea prin stagii de elev-invitat la o universitate." [10, pag.81-87].

2. O altă variantă a curriculum-ului personalizat este ***curriculum-ul opțional***. Nota distinctivă a acestei variante este că personalizarea nu mai apare ca o diferențiere efectuată de școală, de profesori, prin adaptarea curriculum-ului la posibilitățile și motivațiile elevilor (așa cum *cred* profesorii că trebuie făcută această adaptare), ci ca rezultat al *opțiunilor elevilor (studenților)*, care pot alege, dintr-o *ofertă opțională*, ceea ce consideră că le convine mai bine aptitudinilor și motivațiilor lor. O astfel de variantă este deja sesizabilă în învățământul superior, unde organizarea curriculară pe cicluri (module) permite studenților ca, după parcurgerea ciclului inițial (2-3 ani) dedicat achizițiilor fundamentale într-un domeniu larg de specializare, să-și construiască, în ciclurile superioare (II și III), *rute școlare (profesionale) personalizate*, prin pachete de discipline opționale care trimit spre una dintre rutele de specializare ce pot fi construite pe „trunchiul comun" al domeniului. Prin combinație cu sistemul mobilității și transferului creditelor de studii, personalizarea aptitudinală și motivațională este posibilă atât pe *orizontală* (acces la dublă licență pentru oricare dintre specializările construibile pe trunchiul comun de pregătire fundamentală în domeniu), cât și pe *verticală* (acces în ciclurile superioare: masterat, doctorat).

2.4.5. Un tip special: curriculum-ul „ascuns"

Ideea că există un curriculum ascuns, cu sensul de nedeclarat, mascat sau nesesizabil pentru cei aflați în afara lui este, probabil, foarte veche. Cu certitudine însă că nu numai ideea sau ipoteza, dar mai ales realitatea existenței unui curriculum ascuns sau, mai degrabă, a unor *curricula ascunse*, s-au impus în strânsă legătură (dar deseori în cadrul unor relații de sens contrar) cu

instituirea şi evoluţia curriculum-ului formal, oficial şi relativ omogenizator, impus unor „mase" mari de elevi, pe măsura ce educaţia se intituţionaliza şi se organiza în sisteme de învăţământ.

Şi într-adevăr, nu este de aşteptat ca, în cadrul unor sisteme de educaţie instituţionalizate care, prin natura lor, presupun un minimum de centralizare, de standardizare şi de impunere, să poată fi elaborat un curriculum atât de cuprinzător şi atât de flexibil încât să convină tuturor. Trebuie însă să ne aşteptăm ca ceea ce „scapă" sistemului, ceea ce diferă sau contravine nevoilor şi intereselor celor „educaţi" să aibă tendinţa de a se constitui în curricula ascunse, fie în sensurile oarecum neutre ale atributului de „ascunse" (insesizabile, implicite, latente), fie într-un sens mai clar orientat: acela de *ascunse în mod intenţionat*, spre a fi mai uşor susţinute şi mai puţin expuse contracarării din exterior.

Explicaţia mecanismelor prin care apare şi se impune curriculum-ul ascuns poate fi foarte simplă: orice impunere generează, la cei vizaţi de ea, o reacţie de sens contrar. Există însă şi explicaţii mai profunde şi mai apropiate de realitate, ce pot fi regăsite în interesul sporit al oamenilor, al grupurilor şi comunităţilor faţă de educaţie, faţă de rolul ei în destinul individului şi al societăţilor. Din această perspectivă, existenţa (şi forţa) unor curricula ascunse este un indicator de maturitate pentru „societatea civilă" şi un avertisment pentru sistemele formale de educaţie.

Aceste împrejurări care ţin, în fond, de „dinamica câmpului social de forţe", nu explică însă, singure, atenţia sporită ce se acordă (şi trebuie să se acorde) ipotezei curriculum-ului ascuns. Există şi argumente de factură pedagogică şi nemijlocit pragmatică, ce rezultă din constatarea de „simţ comun" că, în orice moment, personalitatea elevului, a celui educat, în complexitatea atributelor sale reale este (mult) mai mult decât ceea ce ar rezulta din curriculum-ul formal sau chiar din cel nonformal şi informal.

Diferenţa nu este doar cantitativă, ci şi calitativă şi de sens (axiologic). Personalitatea elevului este nu doar „mai mult sau mai puţin", dar deseori *altceva* şi *altfel* decât ceea ce s-a preconizat prin curriculum-ul şcolar sau prin alte tipuri de curricula accesibile nemijlocit analizei. Trebuie să existe deci un curriculum *ascuns*, diseminat în diferite proporţii în toate celelalte curricula (inclusiv în curriculum-ul formal), un curriculum pe care trebuie să-l cunoaştem, atât cât este posibil, măcar pentru a fi mai conştienţi de limitele în care putem controla, prin şcoală şi alte modalităţi de educaţie, formarea personalităţii celor educaţi.

Este adevărat că anumite aspecte şi anumite segmente din ceea ce *este* curriculum-ul ascuns au fost deja sesizate în câteva dintre tipurile curriculare prezentate anterior, cu referire la cele delimitate prin atributele de *implicit*, *informal*, *difuz*, *latent* ş.a. Fiecare dintre acestea denotă câte ceva, dar la un loc nu acoperă complet sfera reală a curricula ascunse. De aceea, ne-am permis să alocăm un paragraf de sine stătător acestui tip special de curriculum şi să supunem atenţiei principalele sale accepţiuni şi dimensiuni reale.

1. Una dintre accepţiunile cu care termenul de *curriculum ascuns* este larg utilizat în literatura de specialitate este cea circumscrisă de atributele: ***subliminal***, ***informal*** sau ***nonformal***. Referindu-se la această accepţiune, I. Negreţ-Dobridor arată că termenul de curriculum ascuns (*hidden curriculum*) „desemnează valorile asimilate „subliminal" de către tineri prin influenţe de tip informal sau nonformal", fiind un curriculum care "nu este specificat în planurile de învăţământ sau programele şcolare", dar care acţionează în plan real datorită faptului că „familia, strada, comunitatea desfăşoară o educaţie tenace, prin care sunt transmise reguli, ritualuri, cutume şi obiceiuri specifice, cu efecte care pot fi mai semnificative decât cele oferite de şcoală sau alte instituţii educative oficiale."[44, pag.47].

Subliniind ideea că acest curriculum „ascuns" este, de fapt, de multă vreme cunoscut prin observaţii de bun simţ, I. Negreţ-Dobridor evocă faptul că, de exemplu, „la români se vorbeşte despre „cei şapte ani de acasă" şi pentru a desemna „fundamentele" acestui curriculum; apoi expresia „şcoala vieţii", folosită ca atare de multă vreme şi de către alte neamuri desemnează, în

general, valorile specifice pentru supraviețuire și conviețuire pe care trebuie să le asimileze membrii anumitor comunități" În același context, I. Negreț-Dobridor se referă la așa-numitele *romane ale formării*, la capodoperele literare ale marilor scriitori care au avut și au o contribuție majoră la formarea generațiilor de tineri, exemplificând cu Faulkner, Hemingway, Goethe, iar la noi cu Sadoveanu, Camil Petrescu, George Călinescu și, desigur, Ion Creangă cu „capodopera românească absolută „*Amintiri din copilărie.*" [44, pag.47].

În legătură cu caracterul *subliminal* al curriculum-ului ascuns este de precizat că acesta nu trebuie atribuit doar curriculum-ului informal, nonformal sau oricărui alt curriculum nespecificat în planurile de învățământ și, în general, în curriculum-ul formal, ci și elementelor subliminale, și deci ascunse, care acționează în cadrul școlii, al procesului de învățământ și pe fondul curriculum-ului școlar formal.

Curriculum-ul ascuns este într-adevăr un ***curriculum subliminal***, dar în sensul că este insesizabil sau greu de localizat și, prin urmare, greu de controlat; el poate să rezulte ca efect secundar al strategiilor didactice diferite cu care profesori diferiți predau sau organizează experiențe de învățare pentru aceleași conținuturi curriculare școlare; el poate fi, de asemenea, un curriculum care „emerge, ca experiență de învățare, din mediul psihosocial și cultural al clasei de elevi, al școlii, al universității." [C. Crețu, 9, pag.106].

2. Un alt sens al curriculum-ului ascuns trebuie dezvăluit pe axa ***explicit-implicit***, cu referire în mod special la dinamica raporturilor dintre *scopurile explicite* și *scopurile implicite* ce acționează în „câmpul" concret al acțiunii educaționale. Este vorba despre faptul că, deseori, ceea ce este „ascuns" într-un curriculum - de orice tip ar fie el - nu sunt conținuturile sau modurile de organizare, ci *scopurile* care îl orientează și îl susțin, iar în spatele scopurilor, nevoile, valorile sau/și interesele celor generează ori încurajează acțiunea unor curricula mai mult sau mai puțin „ascunse".

Este vorba, desigur, nu despre scopurile explicite, care sunt formulate în documente oficiale și care exprimă în mod deschis intențiile proiectanților de curriculum, ci despre *scopurile implicite*, nedeclarate și uneori neformulate ca scopuri, care nu exprimă deschis intențiile celor care le susțin.

Dificultatea studierii și „dirijării" (dar și riscul ignorării) scopurilor implicite sunt generate de faptul că, deseori, această formă sui-generis de scopuri se manifestă ca *finalități informale*, ce se constituie și acționează în mod „natural" în contextul concret al procesului educativ și dobândesc forță prin *valoarea adaptativă imediată* pentru profesori, elevi, părinți, agenți economici ș.a. În plus, scopurile implicite nici nu apar, de regulă, ca finalități expres formulate, ci *acționează nemijlocit în procesul realizării lor*, încorporate în metode, mijloace, atitudini și stiluri de lucru și - fapt demn de subliniat - în *criterii de evaluare* a profesorilor și a unității de învățământ.

3. În sfârșit, un al treilea sens al termenului de *curriculum ascuns*, strâns legat de sensul prezentat anterior, este surprins foarte bine de sintagmele ***curriculum obscur*** și ***curriculum disimulat***, dar și de expresia mai puțin folosită de ***curriculum manipulat***, care relevă, într-o manieră sugestivă, caracterul *intenționat* al „ascunderii", precum și conștiința faptului că scopurile sau conținuturile curriculare ce *trebuie* „ascunse" prezintă anumite inconveniente sau anumite riscuri, ele ar putea să trădeze (sau să „demaște") intenții care nu trebuie cunoscute sau care, *dacă ar fi cunoscute, ar deveni irealizabile*. „Acest tip de curriculum - scrie S. Cristea - are ca particularitate tendința de disimulare a intențiilor la nivelul structurilor de organizare (...) și de predare-învățare-evaluare", generând fenomene cum sunt: „îndoctrinare subtilă a elevilor și părinților, orientare forțată și timpurie (prin manipularea curriculumului complementar), ideologizare controlată central sau local, cenzură și întărire a puterii de manipulare a opiniilor etc."[11, pag.79-80].

Este de remarcat că această ipostază a curriculum-ului ascuns apare în legătură directă cu *curriculum-ul oficial* (explicit), dar nu în cadrul unei relații firești între formal și informal, ci, în cazuri extreme, în cadrul unei relații „răsturnate", în care caracterul explicit al curriculum-ului formal sau, cel puțin, unele elemente explicite ale acestuia, au rolul de „a ascunde", de masca sau de a disimula curriculum-ul real (cel „ascuns") sau, cel puțin, unele elemente ale acestuia. În mod evident, sub acest aspect, curriculum-ul ascuns nu mai este o variantă a curriculum-ului informal, ci poate să apară ca o variantă netipică, dar posibilă, a unui *curriculum formal (oficial) implicit,* în raport cu care curriculum-ul oficial explicit nu mai este altceva decât mijlocul prin care poate fi impus, pe o cale oficială, un curriculum ascuns ale cărui scopuri și conținuturi nu ar putea fi explicitate și acceptate într-un mod oficial deschis.

Firește, o astfel de ipostază a curriculum-ului ascuns, care presupune nu numai intenție, dar și precauții spre a nu fi demascat, este greu de sesizat și mai ales greu de demonstrat. Simptomele lui sunt incerte și „polisemantice", dificil de interpretat. Un simptom ar putea fi disputa în jurul *manualelor alternative*, manuale care, deși au fost elaborate în cadrul aceleiași programe școlare, au fost mai mult sau mai puțin agreate, ceea ce nu exclude ipoteza unui curriculum „ascuns" pe baza căruia au fost evaluate. Însăși ofensiva *contra* manualelor alternative are putea fi simptomul unui curriculum ascuns.

Dincolo însă de semnele ce ar putea să mai sugereze acțiunea unor curricula ascunse, importantă este problema însăși, problemă sesizată foarte corect de L. D'Hainaut: Educatorul (căruia îi acordăm aici cea mai largă accepțiune, inclusiv aceea de sistem de educație) „are același drept ca și oricare alt cetățean, dar nu mai mult decât acesta, de a voi să schimbe scopurile sau valorile educației și de a le exprima: ar fi o trădare dacă el ar folosi mijloacele pe care i le asigură competența și poziția sa pentru a exercita o putere pe care comunitatea nu i-a delegat-o."[21, pag.108].

BIBLIOGRAFIE

1. ANTONESEI, LIVIU: *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*, Editura Polirom, Iași, 1996.
2. ANTONESEI, LIVIU: *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației*, Editura POLIROM, Iași, 2002.
3. BIVOLARU, ADRIAN; LEMENI, GABRIELA; MIH, VIOREL: *Supraîncărcarea școlară - aspecte și consecințe*, în revista "Cogniție, Creier, Comportament", editată de Asociația de Științe Cognitive din România, vol.I, nr.3, septembrie 1997.
4. BÎRZEA, CEZAR: *Arta și știința educației*, Ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1998.
5. BONTAȘ, IOAN: *Pedagogie,* Editura "All", București, 1994.
6. BRUNER, JEROME S.: *Pentru o teorie a instruirii*, (trad.) Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
7. CERGHIT, I.; VLĂSCEANU, L. (coord.): *Curs de pedagogie*, Universitatea București, 1988.
8. CONSTANTINESCU, E.; FILIPESCU, V.; CSENGERI, E.: *Proiectarea conținutului învățământului*, în vol. *Analiza procesului de învățământ*, coord. I. Nica, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
9. CREȚU, CARMEN: *Conținuturile procesului de învățământ, componentă a curriculum-ului,* în vol. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță,* Editura POLIROM, Iași, 1998.
10. CREȚU, CARMEN: *Curriculum diferențiat și personalizat. Ghid metodologic pentru învățătorii, profesorii și părinții copiilor cu disponibilități aptitudinale înalte*, Vol.1, Editura POLIROM, Iași, 1998.
11. CRISTEA, S.: *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera-Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.
12. CRIȘAN, A.(coordonator): *Curriculum și dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă*, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 1988.
13. CUCOȘ, C.: *Pedagogie*, Polirom, Iași, 1996.
14. * * * *CURRICULUM NAȚIONAL, Programe școlare pentru învățământul primar*, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 1998.

15.* * * *CURRICULUM NAȚIONAL pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 1998.
16.* * * *CURRICULUM NAȚIONAL, Programe școlare, Seria Liceu*, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 2000.
17.DAVIDOV, V.V.; ZINCENKO, V.P.: *Cultură, educație, mentalitate*, în rev. Perspective, Vol. XXI, Nr. 1, 1991 (77), UNESCO.
18.DE LANDSHEERE, GILBERT: *Istoria universală a pedagogiei experimentale*, (trad.) Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
19.DEWEY, JOHN: *Trei scrieri pentru educație* (trad), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
20.DEWEY, JOHN: *Fundamente pentru o știință a educației*, (trad), Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
21.D'HAINAUT, L (coord.).: *Programe de învățământ și educație permanentă* (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
22.D'HAINAUT, L.; LAWTON, D.: *Sursele unei reforme a conținuturilor axate pe educația permanentă*, în vol. *Programe de învățământ și educație permanentă*, coord. L. D'HAINAUT, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
23.* * * *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
24.* * * *Dicționar de pedagogie contemporană*, sub red. prof.dr.doc.Ștefan Bârsănescu, Editura Enciclopedică Română, București, 1969.
25.* * * *European Credit Transfer System. User's Guide*, C.E."Education, Training and Youth, Erasmus Office, 1995.
26.FAURE, EDGAR: *A învăța să fii*, un raport al UNESCO (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
27.GAGNE, R.M.; BRIGGS, L.J.: *Principii de design al instruirii* (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
28.GAONAC'H, DANIEL; LARIGAUDERIE, PASCALE: *Memorie și funcționare cognitivă. Memoria delucru*, Editura POLIROM, Iași, 2002.
29.GIDDENS, ANTHONY: *Sociologie*, Editura BIC ALL, București, 2001.
30.GOZZER, GIOVANNI: *Programe școlare și probleme sociale* (trad.), în rev. Perspective, vol.XX, nr.1, 1990(73), UNESCO.
31.HUSEN, TORSTEN: *Structura socială, școala și aptitudinile*(trad.), în *Sociologia educației și învățământului, Antologie de texte contemporane de peste hotare*, sub red. FRED MAHLER, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
32.IONESCU, MIRON: *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca, 2000.
33.IONESCU, M.; VĂIDEANU, G.: *Conținutul învățământului - componentă fundamentală a procesului didactic*, în vol. *Didactica*, coord. D. SALADE, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
34.IUCU, ROMIȚĂ; PĂCURARI, OTILIA: *Formare inițială și continuă; introducerea sistemului de credite transferabile: evoluții și perspective*, Centrul Educația 2000+, Editura HUMANITAS EDUCAȚIONAL, București, 2001.
35.JINGA, IOAN; NEGREȚ, ION: *Cum pot fi analizate mai riguros resursele educaționale ale activităților didactice*, în Revista de pedagogie, nr. 3, 1982, București.
36.JOIȚA, ELENA: *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Editura POLIROM, Iași,2002.
37.LAWTON, D.: *Evaluarea conținutului unui curriculum*(trad.), în vol. *Programe de învățământ și educație permanentă*, coord. L.D'HAINAUT, Editura Didactica și Pedagogică, București, 1981.
38.LEBRUN, NICOLE ; BERTHELOT, SERGE: *Plan pedagogique. Une demarche systematique de planification de l'enseignement*, De Boeck Universite, Les Editions Nouvelles, Ottawa, 1994.
39.LISIEVICI, PETRU: *Calitatea învățământului. Cadru conceptual, evaluare și dezvoltare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
40.MACAVEI, E.: *Pedagogie. Teoria educației*, vol. I-II, Editura Aramis, București, 2001-2002.
41.MICLEA, MIRCEA: *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*, Editura POLIROM, Iași, 1999.
42.NAISBITT, JOHN: *Megatendințe. Zece noi direcții care ne transformă viața*(trad.), Editura politică, București, 1989.
43.NECULAU, ADRIAN (coordonator) : *Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale*, Editura POLIROM, Iași, 1997.
44.NEGREȚ-DOBRIDOR, ION: *Teoria curriculumului*, în vol. *Prelegeri pedagogice*, POLIROM, Iași, 2001.
45.NICOLA, IOAN: *Pedagogie*, Ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
46.OPREA, OLGA: *Tehnologia instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.

47. OCHS, R.: *Reforma conținutului în perspectiva educației permanente*, și *Ciclul de bază al educației*, în vol. *Programe de învățământ și educație permanentă*, coord. L. D'HAINAUT, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
48. PĂUN, EMIL: *Premise psihologice și epistemologice ale elaborării conținutului învățământului*, în Revista de pedagogie, nr. 6 (iunie), 1987, București.
49. PĂUN, EMIL: *Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică*, Editura Didactică și Pedagogica, București, 1974.
50. PIAGET, JEAN: *Psihologie și pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
51. PLANCHARD, EMILE: *Introducere în pedagogie*, E.D.P., București, 1976.
52. PLANCHARD, EMILE: *Pedagogie școlară contemporană*(trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
53. POTOLEA, DAN: *Conceptualizarea curriculum-ului. O abordare multidimensională*, în vol. *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Polirom, Iași, 2002.
54. PREDA, VASILE: *Psihologia cognitivă și învățarea prin rezolvarea de probleme*, în Revista de pedagogie, nr. 8 (august), 1989, București.
55. RADU, ION: *Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi*, în vol. *Studii de pedagogie aplicată*, coordonatori: M.Ionescu, I.Radu, D.Salade, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000.
56. SALADE, DUMITRU (coordonator): *Didactica*, seria *Sinteze de pedagogie contemporană*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
57. SCHAUB, H.; ZENKE, K.G.: *Dicționar de pedagogie* (trad.), Editura POLIROM, Iași, 2001.
58. SKUY, MERVYN; MENTIS, MANDIA; DUNN, MARILYN; DUNBACH, FLEUR; MENTIS, MARTENE; ARNOTT, ANGELA: *Experiența învățării mediate în clasă și în afara acesteia* (trad.), *Programul de Cercetare Cognitivă*, Universitatea din Witwatersrand, Africa De Sud, Editura ASCR (Asociația de Științe Cognitive din România), Cluj-Napoca, 2002.
59. TARDIF, JACQUES: *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Les Editions Logiques, Montreal, Canada, 1992.
60. TODORAN, DIMITRIE (coordonator): *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
61. VASSILIEF, JEAN: *La pedagogie du projet en formation Jeunes et Adultes*, 3e edition, Collection "l'Essentiel", Chronique Sociale, Lyon, 1991.
62. VOICULESCU, FLOREA : *Credit transferability and dinamics of study in the tramework of university curriculum reform*, in vol. *Perspectives in Higher Education Reform, vol.8*, ALLIANCE OF UNIVERSITIES FOR DEMOCRACY, Central and East European Centre, The University of Tennessee, 1999.
63. VOICULESCU, FLOREA: *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*, Editura ARAMIS, București, 2004.
64. VOICULESCU, ELISABETA: *Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control*, Editura ARAMIS, București, 2000.
65. VOICULESCU, FLOREA; TODOR, IOANA: *Managementul timpului. O abordare psihopedagogică*, Editura Risoprint, Cluj Napoca, 2004.
66. YERODIA, A.: *Pertinența curriculum-ului în raport cu obiectivele și cu mediul socio-cultural*(trad.), în vol. *Programe de învățământ și educație permanentă*, coord. L.D'HAINAUT, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

Capitolul 5

TEORIA ŞI METODOLOGIA INSTRUIRII

1. TEORIA ŞI PRACTICA INSTRUIRII ŞCOLARE

1.1. Instruirea şi învăţarea – delimitări conceptuale

Instruirea şi învăţarea reprezintă două concepte de bază ale teoriei şi metodologiei instruirii, aflate în strânsă corelaţie şi chiar definite unul prin celalalt. Cu toate că au pătruns deja în limbajul pedagogic uzual, cele două concepte sunt vehiculate uneori cu semnificaţii diferite sau care fluctuează în funcţie de context. Considerăm, de aceea, că o succintă incursiune în semnificaţiile conceptelor de instruire şi de învăţare nu este lipsită de utilitate.

1. **Instruirea** (lat. *instructio* = aranjare, amenajare, construire) poate fi definită în sens larg ca „orice formă a pregătirii sistematice în vederea asumării unei anumite poziţii de muncă sau profesionale" [H. Schaub, K. Zenke, 82, pag.135]. În sens restrâns, ca instruire şcolară, ea „reprezintă activitatea specifică realizată în cadrul procesului de învăţământ conform obiectivelor pedagogice elaborate la nivel de sistem, în termeni de politică a educaţiei" [S. Cristea, 2000, 25, pag.195]. Instruirea constă în „însuşirea unui corp de informaţii într-o manieră care să declanşeze elaborarea unor structuri şi procese intelectuale, operaţionale, şi să contribuie la dezvoltarea potenţialului intelectual al individului" [R. Iucu, 46, pag.31]. Aşadar, instruirea înseamnă transmitere/însuşire de informaţii şi dezvoltare de structuri cognitive prin intermediul acestor informaţii.

Pentru ca o activitate educaţională să fie considerată instruire, aceasta trebuie să îndeplinească mai multe condiţii [E. Robertson, *apud* R. Iucu, 46]:

- existenţa unui contact direct între profesor şi elev;
- existenţa unei asimetrii informaţionale: profesorul cunoaşte materia de studiat, în timp ce elevul nu deţine acele informaţii;
- profesorul doreşte să faciliteze învăţarea conţinutului de către elev;
- acţiunile profesorului conduc în mod raţional la învăţarea conţinuturilor de către elev;
- acţiunile profesorului sunt astfel construite încât să-i releve elevului elementele de conţinut pe care se presupune că trebuie să le înveţe;
- acţiunile profesorului continuă cel puţin până în momentul în care elevul începe să înveţe conţinutul ca rezultat al acestor acţiuni.

Analiza instruirii se realizează şi prin raportare la un alt concept: cel de *educaţie*. Instruirea se află la baza educaţiei: „instruirea susţine fundamentele educaţiei, prin cunoştinţele, capacităţile şi atitudinile ştiinţifice transmise, conform diferitelor programe şcolare/universitare, care asigură formarea-dezvoltarea intelectuală a elevului/studentului, premisa formării-dezvoltării morale-tehnologice-estetice-psihofizice permanente" [S. Cristea, 25, pag.196]. Aşadar, conţinutul conceptului de *instruire* are o sferă mai restrânsă decât cel de *educaţie*. A reduce educaţia la

instruire înseamnă „a limita omul doar la aspectele cognitive ale realităţii sale" (ibidem). Educaţia vizează formarea/dezvoltarea personalităţii în ansamblu (caracter, aptitudini, sentimente etc.), nu doar a laturii cognitive/intelectuale, deşi aceasta din urmă constituie elementul declanşator şi susţinător al dezvoltării personalităţii în ansamblu. Instruirea nu poate fi eficientă decât dacă are consecinţe formative, modelatoare asupra personalităţii elevului. De aici sintagma folosită frecvent pentru a desemna activităţile din cadrul procesului de învăţământ: activităţi instructiv-educative.

Pusă în legătură cu celălalt concept pe care îl definim aici, cel de învăţare, instruirea mai este definită şi ca acţiunea întreprinsă în intenţia de a produce învăţarea, sau conducerea intenţionată a procesului învăţării. R. Gagné [36, pag.2] defineşte instruirea ca „un set de evenimente destinate a iniţia, activa şi sprijini învăţarea la o fiinţă umană".

2. **Învăţarea** este activitatea prin care se realizează, în mod concret, instruirea. Învăţarea este procesul psihic prin care sunt interiorizate şi personalizate cunoştinţe, capacităţi, atitudini etc. astfel încât acestea devin un bun personal al elevului. Procesul învăţării este „nucleul" activităţii de instruire. Relaţia dintre învăţare, instruire şi educaţie poate fi reprezentată ca în *figura nr.5.1*:

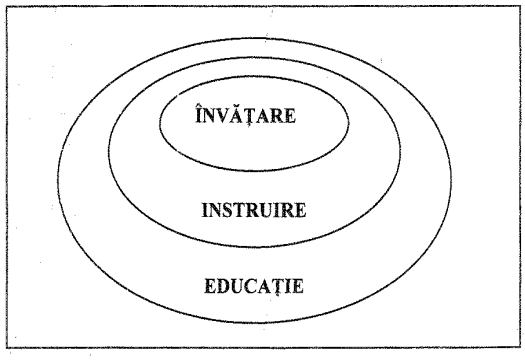


Figura nr.1.1 Relaţia dintre învăţare, instruire şi educaţie

Am văzut deja că învăţarea este definită ca o schimbare relativ permanentă determinată de experienţă [Atkinson, 6, pag.295]. Învăţarea şcolară este o formă organizată de învăţare, diferită de cea spontană prin faptul că presupune stabilirea anticipată a scopului şi are loc într-un context pedagogic organizat. În *tabelul 5.1* sunt specificate etapele învăţării organizate în comparaţie cu cele ale învăţării spontane.

Pe lângă caracteristicile menţionate, învăţarea în context şcolar se mai particularizează prin următoarele [P. Golu, M. Zlate, E. Verza, 39]:

- se realizează într-un cadru instituţionalizat şi este reglementată de legi, regulamente, structuri de organizare şi funcţionare (planuri de învăţământ, programe şcolare, orare etc.);
- este un proces dirijat din exterior, care tinde să devină autodirijat spre sfârşitul şcolarităţii;
- este un proces strict controlat, prin mijloace specifice (teme pentru acasă, note, examene etc.);
- este un demers conştient ce presupune mobilizare voluntară a efortului, raţionalizarea conduitelor, elaborarea de conduite alternative sau substitutive;
- are un caracter secvenţial, presupunând treceri de la o etapă la alta;
- are caracter gradual, prin stabilirea unor sarcini didactice cu grade progresive de dificultate;
- este un proces relaţional mijlocit, ce presupune un ansamblu de relaţii între profesor şi elev, mediat de obiectul de învăţământ;
- are un pronunţat caracter informativ-formativ.

Tabelul nr. 5.1 Etapele învățării spontane și ale învățării organizate (M. Minder, 1991)

Învățarea spontană	Învățarea organizată
	0. Definirea obiectivului
1. Se pune o problemă care trezește și polarizează interesul.	1. Se pune problema care trezește și polarizează interesul, în funcție de obiectiv.
2. Căutarea, descoperirea și emisia spontană a răspunsului.	2. Amenajarea condițiilor de soluționare: căutarea, descoperirea și emisia răspunsului într-un context pedagogic orientat.
3. Evaluarea răspunsului: readaptare, întărire, învățare (un obiectiv comportamental necunoscut la plecare este atins).	3. Evaluarea răspunsului: readaptare, întărire, învățare (obiectivul prealabil definit este atins).

Învățarea școlară este abordată, de obicei, din trei perspective: ca proces, ca produs și ca funcție de diverși factori. *Ca proces*, învățarea este înțeleasă ca ansamblul de operații, acțiuni, stări și evenimente interne prin care are loc transformarea comportamentelor externe în structuri de cunoștințe mentale, prin demersuri de tipul: imagine → noțiune, act → gândire, contemplare senzorială → gândire abstractă, empiric → științific în învățare, percepție → reprezentare [I. Cerghit, 14]. *Învățarea ca produs* înseamnă un ansamblu de rezultate noi, de produse cum ar fi: cunoștințe, priceperi, noțiuni, modalități de gândire, atitudini și comportamente.

Aceste rezultate sunt o materializare a schimbărilor cantitative și calitative, cognitive, afective și psihomotorii produse la nivelul elevului și marchează un progres față de stadiul anterior de învățare. *Învățarea ca funcție de diverși factori* constă în abordarea și analiza factorilor/condițiilor care influențează învățarea. Putem grupa acești factori în două mari categorii: factori interni (care țin de cel care învață) și factori externi (din afara celui care învață) (vezi *tabelul nr.5.2*).

Tabelul nr. 5.2 Factori care influențează învățarea

Factori interni	Biofizici	Potențial genetic
		Stare de sănătate
		Dezvoltare fizică
		Particularități ale organelor de simț etc.
	Psihoindividuali	Atenția
		Motivația
		Memoria
		Voința
		Inteligența
		Creativitatea
		Nivelul de cunoștințe
		Experiența
		Deprinderile de învățare etc.
Factori externi	Psihosociali	Condiții social-istorice
		Climat familial
		Relații interpersonale etc.
	Ergonomici și igienici	Ambianța naturală și fizică a învățării
		Regim alimentar și de odihnă etc.
	Pedagogici	Particularitățile materialului de învățat (natură, grad de dificultate, volum etc.)
		Personalitatea cadrului didactic etc.

1.2. Teorii ale învăţării şi modele ale instruirii

Teoria şi modelul reprezintă, deopotrivă, construcţii/abordări ale unui fenomen ştiinţific. Distincţia între teorie şi model poate fi realizată dacă avem în vedere şi caracteristicile teoriei, faţă de cele ale modelului, pe care le prezentăm referitor la procesul de învăţământ:

- are o valoare explicativă şi predictivă;
- furnizează o explicaţie generală asupra unui fenomen, pe baza observaţiilor realizate de-a lungul timpului;
- are un caracter temporar, poate fi modificată sau chiar abandonată (în urma testării), dar poate fi larg acceptată pe o perioadă lungă de timp şi ulterior verificată.

Teoria se materializează într-un ansamblu organizat de cunoştinţe care descrie, explică şi previzionează desfăşurarea fenomenelor şi proceselor dintr-un domeniu al realităţii. Dacă teoria încearcă să ofere o explicaţie a fenomenului (procesului) studiat, în schimb modelul, mai puţin pretenţios, se rezumă la descrierea fenomenului (procesului). Cu toate acestea, nu întotdeauna se poate face o distincţie foarte clară între teorie şi model, deoarece în dinamica cercetării ştiinţifice modelele se pot transforma în teorii, iar teoriile pot deveni modele în cadrul altor teorii mai cuprinzătoare. Aceasta este situaţia şi în cazul învăţării, unde nu întotdeauna o construcţie teoretică poate fi delimitată cu mare precizie ca fiind teorie sau model.

Dacă avem în vedere organizarea învăţării şi orientarea acesteia spre scopuri eficiente şi explicite, încercăm de fapt să construim un **model de instruire**. Instruirea reprezintă aşa cum am văzut, o conducere/dirijare intenţionată a procesului învăţării, fiind deosebit de complexă şi având multe forme. Plecând de la aceste premise, putem considera că fiecare model de instruire prezintă un anume mod de realizare a învăţării, având la bază o anumită concepţie/teorie despre învăţare. Putem vorbi, astfel, de ***conversia teoriilor învăţării în modele de instruire*** [I. Neacşu, 63]. Dintre teoriile învăţării care au avut un impact major asupra modelelor instruirii sunt de menţionat: *behaviorismul*, *cognitivismul* şi *constructivismul*.

1.2.1. Modele de origine behavioristă şi neobehavioristă

În cele ce urmează ne vom referi la impactul teoriilor învăţării de natură ***behavioristă*** asupra modelelor instruirii. Paul Saettler afirmă în cartea sa, *Istoria tehnologiei educaţionale americane*, că *behaviorismul* nu a avut vreun impact asupra tehnologiei educaţionale până în anii '60, care au însemnat şi declinul behaviorismului în psihologia americană. P. Saettler identifică 6 domenii care demonstrează impactul behaviorismului asupra tehnologiei educaţionale americane: *1. „mişcarea" obiectivelor comportamentale; 2. faza maşinilor de instruire; 3. instruirea programată; 4. abordarea individualizată a instruirii; 5. instruirea asistată de calculator* şi *6. abordarea sistemică în instruire*. În cele ce urmează vom prezenta sucint aceste domenii.

1. **„Mişcarea" obiectivelor comportamentale.** Filiaţiile obiectivelor comportamentale pot fi stabilite încă la vechii sofişti ai Greciei antice, la Cicero, Herbart şi Spencer, dar Franklin Bobbitt dezvoltă conceptul modern al obiectivelor comportamentale încă din 1900. Un obiectiv comportamental exprimă rezultatele învăţării în termeni de comportamente specifice, cuantificabile şi terminale. Obiectivele comportamentale pot fi rezumate folosind schema A.B.C.D. De exemplu, la obiectivul „după ce au parcurs capitolul, elevii vor fi capabili să răspundă corect la 90% din întrebările din post-test", avem:

A – *Audience* (publicul): elevii
B – *Behavior* (comportamentul): să răspundă corect
C – *Condition* (condiţia): după ce au parcurs capitolul, la un post-test
D – *Degree* (gradul, nivelul): 90% corect.

Pentru a stabili obiectivele comportamentale, o sarcină de învățare trebuie analizată și divizată în sarcini specifice, măsurabile. Performanța învățării poate fi măsurată apoi prin teste cu itemi pentru fiecare obiectiv. În această „mișcare" a obiectivelor comportamentale se înscriu două direcții principale:

a) ***Analiza taxonomică a comportamentelor învățării*** este ilustrată prin două taxonomii mai importante:

- *taxonomia lui Bloom* (1956) este organizată pe trei domenii: cognitiv, afectiv/atitudinal și psihomotor. Cea mai cunoscută este taxonomia domeniului cognitiv, care cuprinde 6 categorii taxonomice: cunoaștere, comprehensiune, aplicare, analiză, sinteză, evaluare;
- *taxonomia lui Gagné* (1972) cuprinde 5 categorii (niveluri) taxonomice: informație verbală, deprinderi intelectuale, strategii cognitive, atitudini, deprinderi motorii.

b) ***Învățarea deplină (mastery learning)*** a fost dezvoltată inițial de Morrison în 1930. Formula sa pentru „învățarea deplină" a fost: pre-testare → predare → testarea rezultatelor → procedee de remediere → repetarea predării și testării. Acest model al învățării depline consideră că toți elevii pot obține performanțe foarte bune prin adaptarea instruirii la ritmul și modul de gândire al fiecărui elev (I. Neacșu, 1990). Ulterior, Bloom a dezvoltat planul lui Morrison, ajungând la concluzia că învățarea deplină este mai eficientă pentru nivelurile mai puțin complexe ale învățării (cunoaștere, comprehensiune, aplicare) și mai puțin adecvată pentru nivelurile complexe ale învățării (analiză, sinteză, evaluare). Modelul învățării depline arată ca în *figura nr. 5.2.*

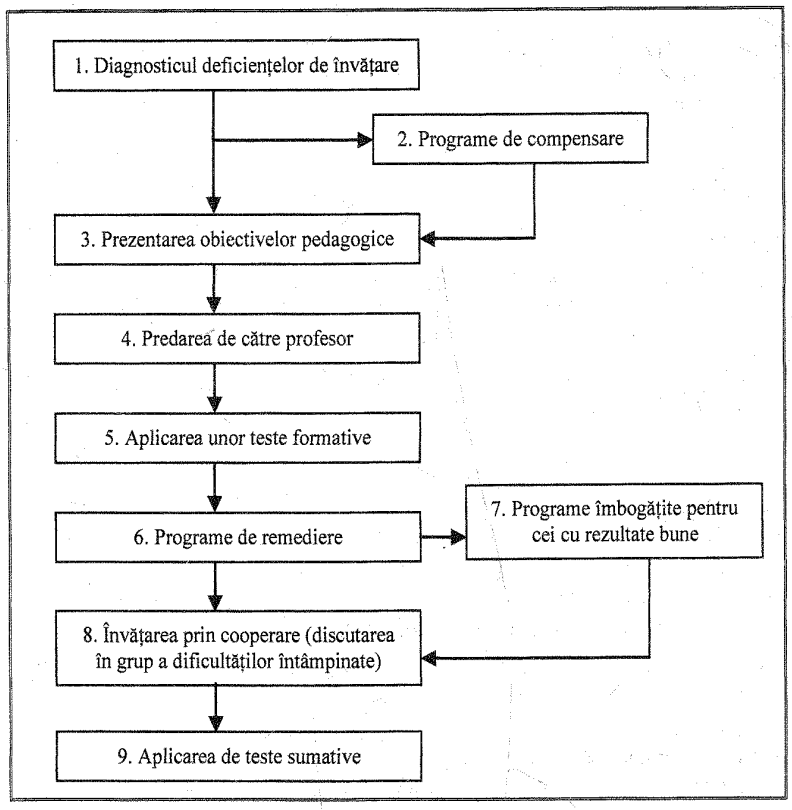


Figura nr. 5.2 *Modelul învățării depline* (J.B.Carroll, *apud.* I. Neacșu. 1990)

2. **Maşinile de instruire şi instruirea programată.** Contribuţiile în acest domeniu includ următoarele:

- Pressey – a prezentat o maşină de alegere a variantei corecte în 1925 la întâlnirea Asociaţiei Americane de Psihologie;
- Peterson – un fost student al lui Pressey, a realizat o foaie chimică (*chemosheets*) pe care cei ce învăţau îşi verificau răspunsurile utilizând o pensulă înmuiată într-o substanţă chimică;
- Crowder – a proiectat un program ramificat pentru trăgătorii cu probleme din Forţele Aeriene Americane care îi ajuta să găsească defecţiunile în echipamentul electronic;
- Skinner – bazată pe condiţionarea operantă, maşina de instruire a lui Skinner din 1954 solicită celui ce învaţă parcurgerea pas cu pas a unei succesiuni de secvenţe de învăţare, întărite imediat, prin confruntarea cu răspunsul corect.

După folosirea experimentală a instruirii programate, B.F. Skinner şi J.G. Holland au utilizat pentru prima dată instruirea programată la cursurile de Psihologie experimentală de la Harvard la sfârşitul anilor '50. Folosirea instruirii programate a apărut în şcolile elementare şi secundare cam în acelaşi timp, fiind folosită iniţial individualizat sau în grupuri mici. Folosirea timpurie a instruirii programate s-a axat pe dezvoltarea de hardware. Ulterior realizatorii de programe au dezvoltat programe bazate pe analize ale învăţării şi instruirii, având la bază teorii ale învăţării. În pofida acestor schimbări, folosirea instruirii programate s-a stins în ultima parte a anilor '60 pentru că nu s-a ridicat la nivelul exigenţelor iniţiale.

3. **Abordarea individualizată a instruirii.** Similară cu învăţarea programată şi cu maşinile de instruire, instruirea individualizată s-a manifestat în 1900 şi a fost revigorată în 1960. Planul Keller, instruirea individualizată dirijată, programul pentru învăţare în acord cu nevoile şi educaţia individuală dirijată sunt tot atâtea exemple ale individualizării instruirii în Statele Unite.

Planul Keller (Keller Plan) a fost dezvoltat de un coleg de-al lui Skinner, F.S. Keller, fiind utilizat la nivelul învăţământului superior. Principalele caracteristici ale planului Keller sunt: parcurs individual; învăţare deplină; lecturi şi demonstraţii motivante, mai mult decât informaţii critice; folosirea supraveghetorilor care realizează testarea şi înregistrarea imediată a scorului, tutoratul, aspectul personal-social al procesului educaţional.

Instruirea individualizată dirijată (individually prescribed instruction) a fost dezvoltată în 1964 de Centrul de Cercetare şi Dezvoltare a Învăţării de la Universitatea Pitsburg şi are următoarele caracteristici: parcurgerea capitolelor; obiective comportamentale; secvenţe instrucţionale planificate; folosită mai ales pentru citire, matematică şi ştiinţe; include pre-test şi post-test pentru fiecare capitol; materialele sunt continuu evaluate şi gradate astfel încât să atingă obiectivele comportamentale.

Programul de învăţare in acord cu nevoile (Program for Learning în Accordance with Needs) a fost dezvoltat în 1967 fiind condus de C. Flangan. A fost realizat în cadrul şi finanţat de Institutul American şi a fost abandonat la sfârşitul anilor '70 datorită creşterii costurilor. Principalele caracteristici ale programului sunt: fiecare modul instrucţional era parcurs în două săptămâni de instruire, ducând la realizarea a aproximativ 5 obiective; învăţarea deplină; remedierea învăţării şi re-testarea.

4. **Instruirea asistată de calculator** *(Computer-Assisted Instruction)* a fost folosită pentru prima dată în educaţie de-a lungul anilor '50 şi a crescut rapid în anii '60 datorită fondurilor federale alocate pentru cercetare şi dezvoltare în educaţie şi în laboratoarele industriale. Guvernul S.U.A. a dorit să determine posibila eficienţă a I.A.C. prin dezvoltarea unor companii competitive (Control Data Corporation şi Mitre Corporation) care au venit cu proiectele PLATO (sisteme interactive de instruire cu terminale multiple) şi TICCIT (producerea în echipă de lecţii pentru instruirea asistată de calculator; utilizarea complexelor video şi a calculatoarelor în instruire). În

ciuda acestor eforturi, la mijlocul anilor '70 se părea că I.A.C. nu va avea succes aşa cum s-a crezut. Câteva dintre motive au fost: a fost lăudată exagerat şi nu a putut fi implementată; lipsa suportului/susţinerii pentru câteva sectoare; probleme tehnice în aplicare; lipsa unui software de calitate; costurile ridicate.

5. **Abordarea sistemică a instruirii** a fost dezvoltată în anii '50 -'60, fiind bazată pe laboratoarele lingvistice, maşinile de instruire, instruirea programată, prezentări multimedia şi folosirea computerului în instruire. Cele mai multe abordări sistemice sunt similare cu un program ramificat şi presupun stabilirea scopurilor şi a obiectivelor, analiza resurselor, elaborarea planului acţiunii şi continua evaluare / modificare a programului.

Dincolo de limitele binecunoscute ale behaviorismului, putem afirma că acesta a avut influenţe semnificative asupra teoriei si practicii instruirii, generând câteva modele de instruire care îşi păstrează valabilitatea şi astăzi sau care se află la baza altor modele elaborate în timp.

1.2.2. Abordarea cognitivă şi constructivismul

Perspectiva cognitivistă s-a afirmat în psihologia învăţării la sfârşitul anilor '50 ai secolului trecut, dar numai la sfârşitul anilor '70 ştiinţele cognitive au început să influenţeze proiectarea instruirii. Perspectiva cognitivistă a deplasat accentul de la practicile behavioriste axate pe comportamentul exterior, la preocuparea pentru procesele mintale interne şi modul cum pot fi acestea utilizate în realizarea unei învăţări eficiente.

Modelele de proiectare de factură behavioristă nu au fost îndepărtate, ci au fost completate, adresându-se componentelor proceselor de învăţare, cum sunt codarea cunoştinţelor şi reprezentarea, stocarea informaţiei şi recuperarea/reactualizarea ei, încorporarea şi integrarea noilor cunoştinţe în sistemul existent (P. Saettler, 1990, apud B. Mergel). Tranziţia de la principiile de proiectare behavioriste la cele cognitiviste s-a realizat în mod firesc, fără dificultate, deoarece scopul instruirii a rămas comunicarea sau transferul cunoştinţelor către cei care învaţă, în cea mai eficientă modalitate posibilă. Influenţa ştiinţelor cognitive în proiectarea instruirii este evidentă prin folosirea organizărilor avansate ale informaţiei, procedeelor mnemonice, metaforelor, separarea în părţi semnificative şi organizarea atentă a materialelor instruirii de la simplu la complex.

Deplasarea proiectării instruirii de la behaviorism la cognitivism nu a fost atât de dificilă precum trecerea la **constructivism**. Atât behaviorismul cât şi cognitivismul presupun analiza de sarcină şi segmentarea acesteia în părţi mai uşor de abordat, stabilind obiective şi măsurând performanţa bazată pe acele obiective. Constructivismul promovează o experienţă de învăţare cu final deschis, iar metodele şi rezultatele învăţării sunt dificil de măsurat şi sunt diferite pentru fiecare individ în parte.

În timp ce behaviorismul şi constructivismul sunt perspective teoretice foarte diferite, cognitivismul are câteva similarităţi cu constructivismul. De exemplu, ele împărtăşesc analogia comparării proceselor mintale cum un computer. Alte exemple ale legăturii între cognitivism şi constructivism sunt: teoria schemei, conexionismul, hipermedia, multimedia. În ciuda acestor similarităţi între cognitivism şi constructivism, orientarea obiectivistă a cognitivismului susţine folosirea modelelor în abordarea proiectării sistemelor de instruire, în timp ce constructivismul nu este compatibil cu o asemenea abordare. Problema pe care constructivismul o ridică celor care proiectează instruirea este că, dacă fiecare individ e responsabil de construcţia cunoaşterii, atunci cum pot proiectanţii să determine şi să asigure un set comun de rezultate ale învăţării, ca efect al predării? (Jonassen, apud B. Mergel).

În acelaşi articol sunt enumerate implicaţii ale constructivismului în proiectarea instruirii. Construcţia intenţionată a cunoaşterii poate fi facilitată prin mediul de învăţare, prin: asigurarea de multiplele reprezentări ale realităţii, evitând simplificarea instruirii prin reprezentarea

complexităţii naturale a lumii; prezentarea de sarcini autentice, contextualizate; oferirea unui mediu de învăţare bazat pe cazuri reale, fără predeterminarea secvenţelor de instruire; cultivarea reflexiei; oferirea posibilităţii de construire a unei cunoaşteri contextualizate şi dependente de conţinut; sprijinirea construirii prin colaborare a cunoaşterii, prin negocierea socială şi nu prin competiţie între cei ce învaţă.

Jonassen spune că, deşi constructivismul nu este o teorie prescriptivă a instruirii, este totuşi posibilă trasarea unor direcţii orientative explicite legate de proiectarea mediilor de învăţare care stimulează învăţarea constructivistă. El subliniază că diferenţa între proiectarea constructivistă a instruirii şi cea obiectivistă (de factură behavioristă sau cognitivistă) este că proiectarea obiectivistă are rezultate predeterminate şi intervine în procesul de învăţare, schiţând în mintea celor care învaţă concepte predeterminate ale realităţii, în timp ce constructivismul susţine că, deoarece rezultatele învăţării nu sunt întotdeauna predictibile, instruirea ar trebui să stimuleze, nu să controleze învăţarea. Un proces de proiectare constructivistă ar putea fi pus în legătură cu proiectarea mediilor de învăţare care sprijină construirea cunoaşterii. Aceste medii au următoarele caracteristici:

- sunt bazate pe negociere internă: un proces al articulării modelelor mintale, folosind aceste modele pentru a explica, a face predicţii şi inferenţe şi a reflecta asupra utilităţii lor;
- sunt bazate pe negocierea socială: un proces al împărtăşirii unei realităţi cu alţii, folosind aceleaşi procese sau procese similare cu cele folosite în negocierea internă;
- sunt facilitate prin explorarea mediilor lumii reale şi intervenţia noilor medii: sunt regularizate de intenţiile individuale ale fiecăruia, de nevoile şi aşteptările personale;
- determină modele mintale care asigură înţelegerea, oferind contexte autentice pentru învăţare şi folosind cunoaşterea construită; se pot sprijini pe probleme bazate pe cazuri care au fost derivate din şi situate în lumea reală, cu toată complexitatea şi inconsistenţa lor şi bazate pe o practică reală autentică;
- solicită o înţelegere a procesului de gândire personal şi metode de rezolvare a problemelor, iar problemele dintr-un context sunt diferite de problemele din alte contexte;
- solicită colaborarea între cei care învaţă şi profesor;
- furnizează un set de instrumente intelectuale care facilitează negocierea internă, necesară pentru construirea modelelor mintale.

Dezvoltările tehnologice dintre anii 1980-1990 au permis proiectanţilor să utilizeze abordările constructiviste pentru a proiecta instruirea. Unele dintre cele mai folosite instrumente de către proiectanţii constructivişti sunt *hipertextul* şi *hipermedia* pentru că ele dau posibilitatea unui design ramificat al instruirii. Hiperlegăturile permit controlul celor care învaţă, care este crucial în învăţarea constructivistă. Aici apare pericolul ca novicii să se „piardă" în marea hipermediei, de aceea mulţi specialişti susţin că achiziţia iniţială de cunoştinţe este mai bine servită de instruirea clasică, cu rezultate predeterminate, care presupune interacţiunea instrucţională şi evaluarea raportată la criterii. Ulterior într-o fază mai avansată a achiziţiilor cunoaşterii, cel ce învaţă poate fi introdus într-un mediu de învăţare constructivist.

Un novice în ale învăţării nu este capabil să stabilească o „ancoră" în mediul hipermedia devenind complet dezorientat. De aceea unii specialişti (Reigeluth şi Chung, apud B. Mergel) sugerează un sistem prescriptiv care sprijină creşterea controlului învăţării. Acest sistem presupune existenţa unor cunoştinţe de bază prealabile şi o anumită dezvoltare a strategiilor metacognitive. Aşadar soluţia ar putea fi o proiectare mixtă a instruirii (obiectivistă şi constructivistă), deşi nu toţi teoreticienii susţin o strategie mixtă/combinată pentru proiectarea instruirii, adică o abordare eclectică a proiectării instruirii.

În practica proiectării instruirii putem considera că teoria cognitivă este teoria dominantă. Multe din strategiile de instruire susţinute şi utilizate de cognitivişti au fost folosite şi de behaviorişti, dar din motive diferite. De exemplu behavioriştii îi evaluează pe cei care învaţă

pentru a determina punctul de plecare în instruire, în timp ce cognitiviştii vor să determine predispoziţia de a învăţa. Astfel, în practica proiectării instruirii putem considera abordarea behavioristă/cognitivistă ca *opusă* abordării constructiviste.

Când *proiectează din perspectivă behavioristă/cognitivistă*, proiectantul analizează situaţia şi fixează un scop, dezvoltă obiectivele învăţării şi fixează sarcinile de învăţare. În această abordare proiectanţii decid ce este important să ştie cel ce învaţă şi încearcă să transfere acea cunoaştere la cei care învaţă. „Pachetul" de învăţare este ca un sistem închis şi, deşi poate permite ramificare şi remediere, cel care învaţă este limitat în „lumea" concepută de proiectant.

A proiecta din perspectivă constructivistă presupune ca proiectantul să producă un produs care este mai mult facilitator al învăţării, decât prescriptiv. Conţinutul nu este prespecificat, direcţia este determinată de cel ce învaţă şi evaluarea este mult mai subiectivă, pentru că ea nu depinde de un criteriu cantitativ specific, ci mai ales de procesul şi autoevaluarea celui care învaţă. Testele standard gen „creion şi hârtie" ale învăţării depline nu sunt folosite în proiectarea constructivistă, evaluarea bazându-se pe note, însemnări, schiţe, produse finale şi jurnale.

Din cauza naturii subiective şi divergente a învăţării constructiviste este mai uşor pentru proiectanţi să propună modele prescriptive ale instruirii. Aceasta nu înseamnă că tehnicile clasice de proiectare a instruirii sunt mai bune decât proiectarea constructivistă, dar este mai uşor, mai rapid şi mai ieftin să proiectezi înăuntrul unui „sistem închis" decât al unuia „deschis". Nivelurile procesării cognitive sunt solicitate la cel mai înalt nivel într-o abordare constructivistă a învăţării, aşa cum poate fi observat şi în *figura nr. 5.3*, unde se realizează o comparaţie între strategiile instrucţionale asociate perspectivelor behavioriste, cognitiviste şi constructiviste.

O fundamentare solidă a proiectării sistemelor de instruire pe teoriile învăţării este un element esenţial în realizarea unei proiectări eficiente. Cei care proiectează instruirea trebuie să înţeleagă avantajele şi dezavantajele fiecărei teorii a învăţării pentru a optimiza folosirea lor într-o strategie potrivită de proiectare a instruirii.

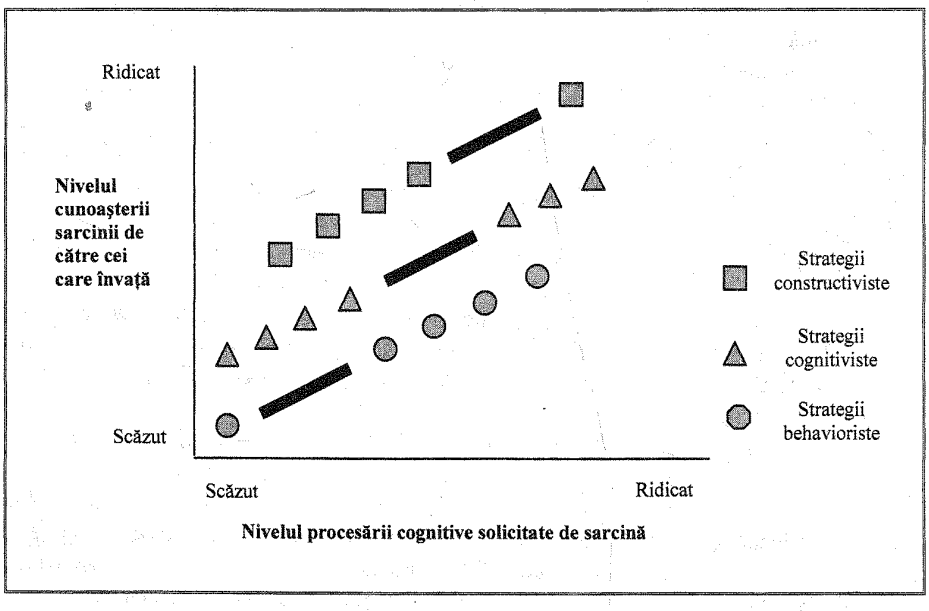


Figura nr. 5.3 *Nivelul procesării cognitive solicitate de sarcină*
(Ertmer, Newby, *Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective, apud* B. Mergel, 1998)

1.2.3. Alte modele de instruire

În literatura pedagogică de la noi găsim o altă prezentare a modelelor de instruire, realizată de profesorul Ioan Cerghit şi preluată de R. Iucu [46]:

Modelul logocentric este cel mai răspândit model de realizare a instruirii. Modelul pleacă de la premisa că ştiinţa este un produs finit de adevăruri concretizate într-un corpus de cunoştinţe. Instruirea constă în transmiterea informaţiilor esenţiale de către profesor şi receptarea acestora de către elevi. Profesorul îndeplineşte rolul esenţial în instruire, iar accentul este pus pe aspectele logice, noţionale şi mai ales cantitative. Metodele utilizate sunt, de regulă, analitice.

Avantajele modelului constau în faptul că se poate transmite un volum mare de cunoştinţe într-un timp relativ scurt unui număr considerabil de elevi. De asemenea, există cunoştinţe (achiziţii culturale, valori spirituale etc.) care nu pot fi transmise decât în acest fel. Dezavantajele constau în faptul că elevii sunt puţin implicaţi în procesul de instruire, iar aspectul formativ este foarte scăzut (procesul de învăţare este mult scurtat, cunoştinţele sunt stocate la nivel mnezic şi cu greu pot fi utilizate, se cultivă aspectul livresc al procesului de învăţământ).

Modelul empiriocentric accentuează caracterul formativ al instruirii, considerând ca ştiinţa este un domeniu de trebuie „descoperit" de către elevi. Aceştia sunt familiarizaţi cu logica investigaţiei ştiinţifice şi cu tehnicile de cercetare, pe care le utilizează pentru a-şi dezvolta operaţii şi procese intelectuale. Învăţarea prin descoperire şi rezolvarea de probleme constituie metodele de bază într-o abordare empiriocentrică a procesului de instruire. Învăţarea nu este doar cognitivă, ci mai ales orientată spre experienţele subiectului (acţionale, afective, individuale şi sociale). Elevii se autoevaluează şi descoperă noi probleme de învăţare. Avantajele acestui model constă în faptul că activizează într-o măsură foarte mare elevii, dezvoltându-le gândirea creatoare şi inteligenţa. Dezavantajele constau în consumul mare de timp şi energie intelectuală, precum şi în imposibilitatea de acoperire totală a conţinuturilor numai prin abordare empiriocentrică.

Modelul tehnocentric presupune raţionalizarea strictă a procesului de instruire, în sensul descompunerii învăţării în operaţii componente, pentru obţinerea unei eficienţe maxime. Astfel instruirea devine o înlănţuire de procedee şi tehnici de lucru. Avantajele modelului sunt: definirea operaţională a obiectivelor, analiza temeinică a conţinuturilor, analiza dificultăţilor de învăţare, instrumentalizarea metodologiei didactice, evaluarea operaţională şi feed-back. Dezavantajele sunt: organizarea exagerată a instruirii, care poate deveni o frână în calea dezvoltării creativităţii elevilor, precum şi posibilitatea apariţiei unor stereotipuri, atât în predare, cât şi în învăţare.

Modelul sociocentric se bazează pe învăţarea prin cooperare, în colectiv sau pe grupuri mici de elevi. Acest model accentuează latura interacţională a activităţii instructive, cooperarea şi conlucrarea între elevi, desfăşurarea în comun a activităţilor de învăţare. Metodele sociocentrice sunt folosite pentru studiul colectivităţilor de elevi, iar instruirea se realizează prin cooperare, autoconducere, dezbatere, cercetare în echipă etc. Avantajele acestui model constau în faptul că dezvoltă elevilor abilităţi de comunicare şi interacţiune socială, iar dezavantajele ar consta în reducerea şi uniformizarea rolului individualităţii elevilor.

Modelul psihocentric se axează pe exploatarea nevoilor copiilor de dezvoltare spontană şi pe preocuparea pentru cunoaşterea şi cultivarea nevoilor individuale ale elevilor. Sunt utilizate modalităţi de instruire ca: munca independentă, jocul didactic, simularea etc. Cadrul didactic este preocupat de cultivarea intereselor, motivaţiei şi dorinţelor copilului. Personalizarea instruirii constituie principalul avantaj al modelului. Accentuarea rolului copilului şi minimalizarea rolului profesorului constituie dezavantajele modelului.

O privire generală asupra modelelor de instruire ne determină să facem constatarea că situaţia actuală se caracterizează prin *pluralitatea abordărilor* şi *complementaritatea* acestora.

1.3. Strategiile de instruire

Termenul de strategie provine din domeniul militar, referindu-se la problemele pregătirii, planificării şi ducerii războiului şi operaţiilor militare. La nivelul procesului de instruire, cadrul didactic întreprinde activităţi similare, prin care analizează resursele, condiţiile, contextele şi întreprinde o serie de activităţi care să genereze obţinerea unor rezultate eficiente în instruire, în conformitate cu scopurile propuse. Introducerea conceptului de strategie la nivel instrucţional este relativ recentă şi a apărut din necesitatea conceperii şi aplicării unor demersuri pedagogice integratoare, care să includă şi sintetizeze o serie de variabile implicate în procesul de instruire şi să ofere modalităţi de acţiune eficiente, ca alternativă la instruirea tradiţională.

1.3.1. Conceptul de strategie de instruire. Perspective de abordare

În fapt, semnificaţiile conceptului de strategie se constituie în jurul unor întrebări cum sunt: În ce fel se va atrage interesul şi atenţia celor care învaţă? Cum va fi prezentat conţinutul? Ce mijloace pedagogice vor fi utilizate pentru a favoriza învăţarea la elevi? Profesorul, uneori şi elevul, când acesta din urmă este plasat într-un context de învăţare individualizat sau de autoinformare, îşi vor planifica un număr de operaţii şi procedee la sfârşitul cărora performanţele şi comportamentele vizate de obiective vor fi atinse. Aceste operaţii sau prescripţii pot fi foarte variate. Ele pot solicita din partea profesorului o implicare constantă sau neregulată; intervenţii pedagogice numeroase sau rare; un control mai sever sau mai suplu al învăţării; întăriri frecvente sau variabile etc. În acelaşi fel, operaţiile pot cere din partea elevului o participare ridicată sau slabă, o motivaţie externă sau internă etc.

Pentru definirea pedagogică a strategiei de instruire (didactice) este necesară analiza unor puncte de vedere exprimate de specialişti. I. Cerghit [17] consideră că strategia didactică (de instruire) poate fi abordată şi definită din mai multe perspective, care se completează reciproc: ca mod integrativ de abordare şi de acţiune; ca structură procedurală; ca înlănţuire de decizii; ca interacţiune optimă între strategii de predare şi strategii de învăţare.

1 **Strategia ca mod integrativ de gândire şi acţiune.** *Ca mod integrativ de gândire şi de acţiune*, strategia este înţeleasă astfel ca un mod specific de abordare sau de reprezentare a unei situaţii de instruire. Sub acest aspect, strategia presupune:

- un anumit fel de a ataca rezolvarea unei situaţii date;
- un anumit mod de a concepe punerea elevilor în contact cu subiectul (tema) de studiat;
- determinarea tipului de experienţă de învăţare cel mai potrivit în care vor fi angajaţi elevii (învăţare prin receptare, învăţare prin descoperire, învăţare prin problematizare etc.).

Ca mod de acţiune, strategia presupune asocierea de metode, suporturi didactice, mijloace şi forme de organizare. Toate acestea trebuie să acţioneze „nu ca entităţi distincte, ci ca resurse interdependente, ce acţionează după principiul complementarităţii funcţiilor, al compensaţiei şi susţinerii (întăririi) reciproce" [I. Cerghit, 17, pag. 275]. Mai mult, strategia presupune integrarea metodelor, procedeelor, mijloacelor în *structuri operaţionale superioare*, în cadrul cărora se stabilesc ierarhii funcţionale. „Strategiile didactice reprezintă astfel un grup de două sau mai multe metode şi procedee integrată într-o structură operaţională, angajată la nivelul activităţii de predare-învăţare-evaluare, pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice şi concrete ale acesteia, la parametri de calitate superioară" [S. Cristea, 25, pag.350]. În această perspectivă de abordare a strategiilor de instruire, pot fi integrate următoarele definiţii:

- „un ansamblu de forme, metode, mijloace tehnice şi principiile de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conţinuturile în vederea atingerii obiectivelor" [M. Ionescu, V. Chiş, 43, pag. 9];

- „ansamblul mijloacelor puse în lucru pentru a atinge scopul fixat, începând de la organizarea materială şi alegerea suporturilor, până la determinarea sarcinii de învăţare şi a condiţiilor de realizare. Toate acestea vor depinde de obiectivele propuse a fi atinse şi de fazele formării trăite de subiect" [G. Nunziati, *apud.* I. Cerghit, 17].

2. **Strategia ca structură procedurală.** Din această perspectivă, strategia se defineşte ca ansamblu de acţiuni şi operaţii de predare-învăţare, structurate şi programate în mod deliberat, în vederea atingerii obiectivelor prestabilite în condiţii de maximă eficacitate [I. Cerghit, 17]. O asemenea interpretare evidenţiază ordonarea specifică a acţiunilor şi operaţiilor ce urmează a fi realizate, a comportamentelor de predare şi învăţare.

Dar nu este vorba de o structurare fixă, ci de una *dinamică*, adaptabilă la contextul pentru care strategia a fost elaborată. Astfel, se poate afirma că strategia este deopotrivă *conservatoare* (presupune un mod constant de acţiune) şi *inovatoare* (evoluează şi se modifică în funcţie de situaţie). În acest sens, C. Cucoş defineşte strategiile didactice ca „demersuri acţionale şi operaţionale flexibile (care se pot modifica, reforma, schimba), coordonate şi racordate la obiective şi situaţii prin care se creează condiţiile predării şi generării învăţării, ale schimbărilor de atitudini şi de conduite în contextele didactice diverse, particulare. Strategia cuprinde specificări şi delimitări acţionale, în vederea eficientizării procesului de transmitere a informaţiilor şi de formare a capacităţilor intenţionate. Strategia constituie o schemă procedurală astfel dimensionată încât să prefigureze o realitate educaţională în condiţii ce se pot modifica" [27, pag. 282].

3. **Strategia ca înlănţuire de decizii.** Sub acest aspect, strategia „reprezintă, în esenţă, o acţiune *decompozabilă* (s.a.) într-o suită de decizii-operaţii, fiecare decizie asigurând trecerea la secvenţa următoare pe baza valorificării informaţiilor dobândite în etapa anterioară. În acest sens, strategia devine un model de acţiune în acţiune, care acceptă *ab initio* posibilitatea schimbării tipurilor de operaţii şi succesiunea lor" [D. Potolea, 76, pag. 144]. Strategia devine un instrument de control, prin care comportamentele profesorilor şi elevilor sunt monitorizate şi adaptate, astfel încât să conducă la realizarea sarcinilor de învăţare prin metode şi mijloace eficiente.

4. **Strategia ca interacţiune între predare şi învăţare.** *Ca rezultat al contopirii strategiei de predare şi strategiei de învăţare*, strategia de instruire se constituie la intersecţia strategiilor celor doi parteneri ai procesului de instruire, profesorul şi elevii. Pentru profesor, strategia de predare reprezintă „performanţele sale în materie de prezentare, într-un fel sau altul, a unui subiect (conţinut) nou" [I. Cerghit, 17, pag. 277], iar pentru elev strategia de învăţare constituie „modul activ de percepere, de organizare, de elaborare şi precizare faţă de respectivul subiect sau conţinut nou care i-a fost supus atenţiei (ibidem).

5. **Alte delimitări în sfera conceptului de strategie a instruirii.** Având în vedere perspectivele diferite de abordare şi definire a strategiei didactice, pot fi conturate mai multe dimensiuni ale acesteia [C. Cucoş, 27, pag. 282]:

- *dimensiunea **epistemologică***, în sensul că strategia este un construct teoretic, congruent intern şi coextensiv anumitor reguli ştiinţifice;
- *dimensiunea **pragmatică***, în sensul că suita de intervenţii şi operaţii didactice trebuie să fie rezonantă cu situaţiile didactice concrete şi trebuie sa le modeleze eficient;
- *dimensiunea **operaţională***, în sensul că strategia trebuie să „adune" mai multe operaţii, să le coreleze şi să le exploateze maximal în vederea generării efectelor scontate;
- *dimensiunea **metodologică***, întrucât strategia se va compune prin asamblări de metode şi procedee didactice consonante şi compatibile reciproc.

Pentru o înţelegere mai exactă a conceptului de strategie de instruire şi pentru a se evita confuziile, este necesară şi delimitarea de unele concepte a căror semnificaţie se suprapune mai mult sau mai puţin peste cea a strategiei.

1. În primul rând, *strategia de instruire nu se confundă cu algoritmul*, deoarece ea oferă, după Ausubel, momente de opțiune, în care se impune manifestarea unui comportament inteligent (eventual euristic), pe când algoritmul presupune o stare mecanică de derulare a unor secvențe acționale [*apud.* R. Iucu, 46].

2. În al doilea rând, *strategia nu se confundă nici cu tacticile*, ce pot fi considerate „reacții la reacțiile elevilor, ca soluționări practice, metodice, prompte și punctuale ivite pe parcurs, de natură să influențeze pozitiv reușita activității în ansamblu. Tacticile pun în evidență libera expresie și spontaneitate a profesorului sugerate de dinamica desfășurării procesului de învățământ" [I. Cerghit, 17, p. 276]. Așadar, tacticile sunt cele care dau flexibilitate strategiei didactice.

Raportul dintre strategie și tactică a mai primit și alte interpretări, considerându-se că strategia educațională este echivalentă cu politica educațională, ea aparține nivelului macro-educațional, la care se decid organizarea, funcționarea, resursele, finalitatea acțiunilor educaționale solicitate de socio-organizare la un moment dat. La baza elaborării unei strategii educaționale stă întotdeauna o paradigmă educațională. Tactica acționează la nivel micro-educațional, acolo unde se stabilește relația directă între educator și cel de educat, fiind „o componentă a organizării și desfășurării acțiunii educative, adică modul cum sunt combinate metodele și mijloacele astfel încât să permită realizarea obiectivelor propuse. [D. Popovici, 75, pag.122].

3. În al treilea rând, trebuie clarificat *raportul dintre strategie și tehnologia de instruire*. Considerând tehnologia educațională ca „ansamblu de metode și instrumente, de norme și reguli de gândire și acțiune aplicate în vederea proiectării, realizării și evaluării procesului de învățământ pe criterii de raționalitate și eficiență" [F. Voiculescu, 90, pag. 31], constatăm că strategia reprezintă doar un element al tehnologiei didactice, aceasta din urmă fiind mult mai complexă și manifestându-se la mai multe nivele (proiectare, implementare, evaluare).

4. În al patrulea rând, este de menționat *raportul dintre strategia didactică și metoda didactică*. Metoda didactică reprezintă o acțiune care vizează eficientizarea învățării în termenii unor rezultate imediate, evidente la nivelul unei anumite activități de predare-învățare-evaluare. Strategia didactică este un model de acțiune cu valoare normativă, realizabilă pe termen scurt, mediu sau lung, care integrează în structura sa metodele, stilurile educaționale și resursele de optimizare a activității [D. Potolea, 76].

1.3.2. Condițiile de eficiență a strategiilor de instruire

O strategie pedagogică trebuie să permită punerea în lucru a tuturor mijloacelor care pot conduce elevul la atingerea scopului vizat în procesul de instruire. Dar aceste mijloace pedagogice, oricât de eficace ar fi ele, nu garantează la modul absolut achiziția de către elevi a totalității conținutului vizat. Didactica nu a ajuns încă la acest stadiu de eficacitate, dar au putut fi stabilite câteva principii comune de ameliorare a instruirii, care sunt, în același timp, condiții ale oricărei strategii didactice eficiente (N. Lebrun, S. Berthelot, 54): organizarea structurată și gradarea conținuturilor; motivarea elevului; participarea activă a elevului; caracterul practic-aplicativ și feed-back-ul frecvent; respectarea ritmului de învățare al celor care învață.

1. **Organizarea și gradarea conținuturilor**. Numeroase cercetări relevă că achiziția unor cunoștințe sau a unui nou comportament este favorizată doar dacă este realizată prin mici etape succesive și într-o ordine progresivă; asimilarea fiecărei etape nu se poate face decât dacă precedentele sunt asimilate.

2. **Motivația elevului**. Motivația trebuie să fie susținută și să facă obiectul întăririi. Există condiții care favorizează sau declanșează motivația celui care învață, cum ar fi: înștiințarea clară și precisă a elevilor în legătură cu obiectivele și scopurile urmărite; prezentarea învățării într-o manieră realistă și practică; provocarea elevilor și crearea condițiilor de reușită; crearea la elevi a

convingerii că ţelul nu este doar dezirabil ci şi posibil de atins; aducerea la cunoştinţa elevilor a progresului realizat şi utilizarea încurajărilor sau altor forme de recompensă; adaptarea nivelului de dificultate la individ şi la evoluţia sa proprie; organizarea condiţiilor de instruire astfel încât să se asigure un echilibru just între succes şi eşec, prin dozarea dificultăţii sarcinilor de învăţare (dacă sarcina este foarte uşoară, cel care învaţă riscă să o subestimeze, iar dacă este prea dificilă riscă să fie frustrat de ea).

3. **Participarea**. Învăţarea se realizează prin activitatea fizică şi mintală a elevului. Cu cât participarea elevului va fi mai mare, cu atât performanţele sale vor fi mai bune. Pe de o parte, participarea elevului poate fi favorizată prin formularea unor întrebări judicioase şi adecvate; punerea unor întrebări bune într-un moment adecvat permite elevului să-şi reactualizeze cele asimilate sau ceea ce este în curs de asimilare. Pe de altă parte, formarea unei abilităţi, a unui comportament sau a unei metode de lucru este, în mare parte, facilitată dacă se permite elevului să „practice" sarcina dată sau să demonstreze etapele sarcinii în curs de achiziţie. Evident, nivelul de participare variază considerabil in funcţie de activitatea în care este angajat elevul. Elevul care participă la instrucţia sa are mai multe şanse de a reuşi decât cel care rămâne pasiv.

4. **Feed-back-ul**. Procesul de instruire implică o comunicare între emiţător şi receptor, între profesor şi elev. Această comunicare are o componentă esenţială: feed-back-ul. Împrumutat din limbajul cibernetic, termenul semnifică o informaţie recurentă. El se defineşte ca un răspuns la un stimul informaţional prin canalul emiţător – receptor. Astfel definit, feed-back-ul poate circula în două moduri principale:

a) *Feed-back-ul de la elev la profesor*, care constă în răspunsul elevului la mesajul profesorului. De exemplu, elevul demonstrează înţelegerea celor învăţate prin răspunsurile la un test sau la un examen.

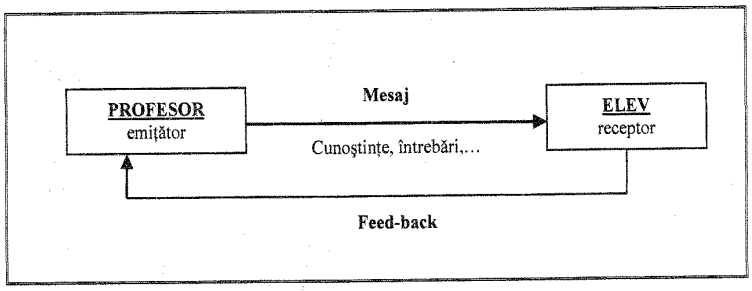


Figura nr. 5.4 Procesul feed-back-ului de la elev la profesor (N. Lebrun, S. Berthelot, 54)

b) *Feed-back-ul de la profesor la elev*, care constă în reacţia profesorului la răspunsul elevului (de exemplu, profesorul primeşte răspunsul elevului şi reacţionează în consecinţă).

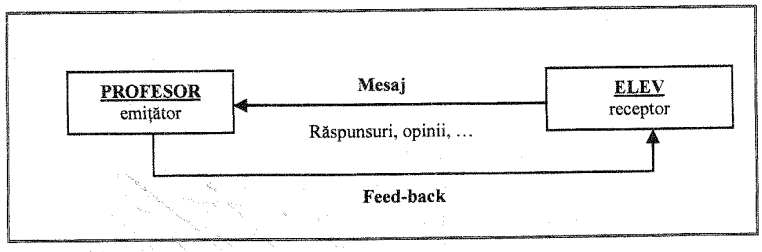


Figura nr. 5.5 Procesul feed-back-ului de la profesor la elev (N. Lebrun, S. Berthelot, 54)

Feed-back-ul este, deci, dublu. Pe de o parte, el vizează ameliorarea achiziției, informând elevul asupra cerințelor educatorului sau asupra obiectivelor învățării și furnizând corectivele necesare în achiziția performanței vizate. Pe de altă parte, el permite profesorului o ajustare permanentă a conținutului și a ritmului comunicării.

5. **Respectarea ritmului de învățare**. O strategie pedagogică se integrează într-un ansamblu de intervenții pedagogice cu atât mai mari după cum se situează într-o învățare colectivă sau una individualizată. Acestea două nu sunt, totodată, mutual exclusive. De fapt, după cum un învățământ colectiv poate fi util pentru expunerea de comunicări orale, tratări colective ale problemelor etc., tot așa principiile instruirii individualizate pot fi integrate cu bună știință într-un program de instruire colectiv.

1.3.3. Tipologia strategiilor de instruire

Strategiile de instruire comportă o împărțire și o clasificare după mai multe criterii [R. Iucu, 46, pag. 101, I. Cerghit, 17, pag. 280-282]:

1. După ***domeniul conținuturilor instrucționale adiacente***:
   - *strategii cognitive;*
   - *strategii psihomotrice;*
   - *strategii afectiv-atitudinale;*
   - *strategii mixte.*
2. După ***operațiile cognitive predominante, demersul (logica) gândirii***:
   - *strategii inductive* (pe traiectul de la concret la abstract);
   - *strategii deductive* (de la abstract la concret);
   - *strategii analogice* (bazate pe translarea unor explicații de la un domeniu la altul);
   - *strategii transductive* (prin apelul la raționamente mai sofisticate, de natură metaforică, eseistică, jocuri de limbaj etc.);
   - *strategii ipotetice* (rezolutive), bazate pe construcția de ipoteze, pe problematizare; centrate pe gândirea convergentă sau divergentă;
   - *strategii analitice*, care pun accent pe examinarea unui obiect, fenomen, proces, în cele mai mici unități, pentru a-l explica și interpreta teoretic și a stabili relațiile între elementele componente;
   - *strategii integrative* sau *de sinteză*, ce îmbină gândirea cu acțiunea, studiul teoretic cu activitatea practică;
   - *strategii descriptive*, centrate pe organizarea și clasificarea sau enumerarea datelor, pe generalizarea prin modele taxonomice;
   - *strategii interpretative;*
   - *strategii ludice*;
   - *strategii mixte* (prin imbricarea procedeelor de mai sus).
3. După ***gradul de structurare a sarcinilor de instruire*** *(gradul de dirijare/nondirijare a învățării)*:
   - *strategii algoritmice*, prescriptive sau directive (pe bază de structuri fixe, repetitive de acțiuni mintale sau de altă natură); din această categorie fac parte: strategii algoritmice propriu-zise, strategii bazate pe principiul programării, strategii computerizate, strategii semialgoritmice);
   - *strategii semi-prescrise*, nealgoritmice (cu registre largi privind libertatea de intervenție, privind schimbarea traiectelor etc.);
   - *strategii euristice* (ce încurajează căutarea, explorarea, descoperirea pe cont propriu, prin încercare și eroare etc.); ele se pot baza pe: învățare prin descoperire, învățare

prin rezolvare de situaţii-problemă, învăţare inductiv-experimentală, învăţare prin elaborarea de proiecte, învăţare prin conversaţie euristică, învăţare interactivă (prin cooperare) etc.

- *strategii mixte*, combinatorii, în cadrul cărora un tip aparte îl constituie strategiile creative, care nu sunt formulate în mod explicit, elevii având posibilitatea sa meargă pe trasee inedite; ele pun accentul pe promovarea gândirii productive a elevilor, lăsând câmp deschis manifestării spontaneităţii, originalităţii şi gândirii divergente.

4. După ***principalele clase de obiective educaţionale vizate*** [D. Potolea, 76]:
   - strategii care au ca obiectiv pedagogic prioritar *stăpânirea materiei*, în termeni de cunoştinţe şi capacităţi (strategia conversaţiei euristice, strategia prelegerii problematizate, strategia demonstraţiei, strategia cercetării experimentale, strategia algoritmizării etc.);
   - strategii care au ca obiectiv prioritar *transferul funcţional al cunoştinţelor şi capacităţilor* dobândite (strategia problematizării, strategia modelării etc.);
   - strategii care au ca obiectiv pedagogic prioritar *exprimarea personalităţii elevului* (strategia jocului didactic, strategia lucrărilor practice, strategia asaltului de idei, strategia dezbaterii problematizate).
5. După ***acţiunea predominantă în cadrul activităţii de predare-învăţare-evaluare***:
   - *strategia didactică bazată prioritar pe acţiunea de comunicare;*
   - *strategia didactică bazată prioritar pe acţiunea de cercetare;*
   - *strategia didactică bazată prioritar pe acţiunea practică;*
   - *strategia didactică bazată prioritar pe acţiunea de programare specială* (cum ar fi instruirea asistată de calculator).
6. După ***implicarea creatoare / noncreatoare a profesorului*** *în activitatea didactică*:
   - *strategii bazate pe obişnuinţă, pe automatism, rutinare*, ca aplicare a unor reţete rezultate în baza repetiţiei îndelungate, a stereotipizării şi şablonizării;
   - *strategii bazate pe complexe de deprinderi*, ca moduri mai generale, globale şi suple de abordare a predării, uşor aplicabile în situaţii de mare varietate;
   - *strategii novatoare*, ce dau frâu liber imaginaţiei şi inteligenţei profesorului;
   - *strategii imitative*, care presupun a merge pe căi bătătorite, urmându-i pe alţii.
7) După ***modul de grupare a elevilor***:
   - *strategii frontale;*
   - *strategii de grup (colective);*
   - *strategii de microgrup (echipă);*
   - *strategii de lucru în perechi (duale);*
   - *strategii individuale (bazate pe munca individuală);*
   - *strategii mixte.*
8) După ***factorul de impuls al învăţării***:
   - *strategii externe*, pentru care stimularea învăţării vine din exterior, este impusa sau exercitată de profesor;
   - *strategii interne*, de „self-management", de „auto-conducere" a învăţării.

Dincolo de aceste clasificări de natură didactică, în contextul concret al procesului de instruire nu putem delimita strict strategiile în funcţie de anumite criterii, fiind vorba, de cele mai multe ori, de forme mixte ale strategiilor. Evoluţiile în sfera didacticii au impus modificări şi la nivelul strategiilor de instruire, atât în didactica generală, cât şi în didacticile speciale. În tabelul nr. 5.3 sunt prezentate, în antiteză, caracteristici generale ale strategiilor didactice actuale, moderne faţă de cele tradiţionale [C. Cucoş, 27, pag. 284].

Tabelul nr. 5.3 *Caracteristici ale strategiilor didactice tradiționale și moderne (C. Cucoș, 27)*

CRITERII	STRATEGII DIDACTICE	
	Orientare tradițională	**Orientare modernă**
Rolul elevului	Urmărește prelegerea, expunerea, explicația profesorului	Exprimă puncte de vedere proprii
	Încearcă să rețină și să reproducă ideile auzite	Realizează un schimb de idei cu ceilalți
	Acceptă în mod pasiv ideile transmise	Argumentează, pune și își pune întrebări cu scopul de a înțelege sensul unor idei
	Lucrează izolat	Cooperează în rezolvarea problemelor și a sarcinilor de lucru
Rolul profesorului	Expune, ține prelegeri	Facilitează și moderează învățarea
	Impune puncte de vedere	Ajută elevii să înțeleagă și să explice punctele de vedere proprii
	Se consideră și se manifestă în permanență ca un părinte	Este partener în învățare
Modul de realizare a învățării	Predominant prin memorare și reproducere de cunoștințe, prin apel doar la exemple „clasice", validate	Predominant prin formare de competențe și deprinderi practice
	Competiție între elevi, cu scopul de ierarhizare	Învățare prin cooperare
Evaluarea	Măsurarea și aprecierea cunoștințelor (ce știe elevul)	Măsurarea și aprecierea competențelor (ce poate să facă elevul cu ceea ce știe)
	Accent pe aspectul cantitativ (cât de multă informație deține elevul)	Accent pe elementele de ordin calitativ (valori, atitudini)
	Vizează clasificarea „statică" a elevilor	Vizează progresul de învățare la fiecare elev

1.3.4. Elaborarea unei strategii de instruire

Elaborarea unei strategii de instruire se realizează pe baza obiectivelor definite, ținând seama de selecția conținuturilor și mijloacelor, fiind precedată de o fază de analiză (a contextului, populației-țintă, resurselor etc.). laborarea unei strategii de instruire presupune parcurgerea următoarelor etape [N., Lebrun, S. Berthelot, 54]: determinarea celei mai bune secvențe a obiectivelor de instruire; estimarea timpului necesar pentru fiecare obiectiv; identificarea tipului de achiziție vizat; elaborarea secvențelor de evenimente specifice capacității vizate; selectarea activităților de învățare și a metodelor corespunzătoare; determinarea tipului de feed-back.

1. **Organizarea și înlănțuirea obiectivelor de instruire**. Un proces de instruire poate fi obiectul unei lecții sau al unui proiect de mai multe ore, zile sau săptămâni și poate comporta mai multe obiective. Este importantă identificarea obiectivelor în vederea realizării unei proiectări adecvate. Această primă etapă, care constă în organizarea și înlănțuirea obiectivelor, comportă două aspecte:

a) ***Analiza secvențelor obiectivelor***. În analiză trebuie să se țină seama de relația de interdependență a unor obiective; este vorba de acelea care se referă la rezultatele analizei structurii conținutului. Principalele aspecte de care trebuie să se țină seama sunt următoarele: gruparea obiectivelor care pot fi prezentate împreună; începerea cu obiective care privesc sub-sarcini sau abilități secundare; realizarea unei ordini logice de progresie.

b) ***Estimarea timpului necesar pentru fiecare obiectiv***. Trebuie să se țină seama de populația țintă (atenție, deprinderi de muncă etc.), de conținut (dificultăți particulare, cantitatea de material

etc.), de resursele disponibile (specialişti, experţi). Toţi aceşti factori pot să afecteze timpul de realizare a fiecărui obiectiv.

2. **Secvenţele de prezentare a evenimentelor de instruire**. Mai multe modele de planificare a secvenţelor de învăţare au pus în evidenţă un număr de evenimente de instruire relative motivaţiei, achiziţiei şi performanţei. Evenimentele de instruire constituie un ansamblu de acţiuni întreprinse pentru a provoca un anumit număr de comportamente ale elevului. Aşadar, este posibil de a planifica instruirea potrivit următoarelor evenimente: *evenimente iniţiale*, care permit elevului să recepţioneze conţinutul de învăţat; *evenimente de derulare a activităţilor de învăţare propriu-zise*, care servesc la prezentarea noului conţinut, la asigurarea participării elevilor şi la realizarea unui feed-back corespunzător; *evenimente de „reinvestire"*, care permit realizarea de activităţi corective, de aprofundare şi îmbogăţire. Ansamblul acestor evenimente reprezintă cadrul general al planificării instruirii (*tabelul nr.5.4*).

Tabelul nr. 5.4 *Caracteristici ale evenimentelor de instruire* (N., Lebrun, S., Berthelot, 54)

EVENIMENTE DE INSTRUIRE	COMPONENTE	ACŢIUNI
Evenimente iniţiale (Cum motivăm şi interesăm elevul?)	motivarea elevului	- propunerea unui element declanşator al activităţii; - crearea unei situaţii - atragerea atenţiei asupra unor aspecte - provocarea unui dezechilibru care să suscite întrebări
	formularea obiectivului	- informarea elevilor asupra obiectivelor - aceste obiective pot avea mai multe forme, în funcţie de populaţia ţintă (în unele cazuri trebuie avut în vedere ca formularea obiectivelor să nu descurajeze elevii)
	reamintirea achiziţiilor anterioare	- scoaterea în relief a noilor achiziţii pe baza celor anterioare - prevederea unor exerciţii de reamintire
Evenimente de derulare a activităţilor (Cum se prezintă conţinutul învăţării şi cum se provoacă apariţia performanţelor la elevi?)	prezentarea conţinuturilor	- determinarea cu exactitate a informaţiei de prezentat - alăturarea informaţiei la obiectivul urmărit - adaptarea informaţiei la publicul ţintă - definirea noilor concepte - furnizarea de exemple adecvate - prevederea unor întrebări şi a unor intervenţii judicioase - susţinerea interesului (referiri la practică, anecdote, ilustraţii etc.)
	acţiunea practică a elevului	- ghidarea învăţării - determinarea acţiunilor şi comportamentelor aşteptate - crearea situaţiilor practice - transferul abilităţilor
	prezenţa feed-back-ului	- verificarea înţelegerii de către elevi - realizarea unui feed-back corespunzător
Evenimente de „reinvestire" (Care sunt soluţiile care contribui la rezultatele feed-back-ului?)	bilanţul învăţării	- rezumarea celor învăţate - ridicarea noilor întrebări
	prezentarea activităţilor corective, de îmbogăţire şi de aprofundare	- prevederea unor activităţi următoare (muncă independentă, tutorat etc.)

3. **Identificarea tipului de achiziție vizat**. Când se planifică evenimentele de instruire trebuie să se țină seama de capacitățile vizate. Învățarea unei abilități motrice presupune condiții de instruire care sunt diferite de cele necesare în cazul învățării prin rezolvarea de probleme (*tabelul nr. 5.5*). În funcție de *tipul de achiziție vizat* (informații verbale, abilități intelectuale, strategii cognitive, atitudini, abilități motrice), se poate deduce că unele strategii se potrivesc mai bine unora sau altora dintre achiziții. De exemplu, utilizarea doar a expunerii nu este suficientă pentru dezvoltarea unor abilități motrice; demonstrația și exercițiul trebuie, de asemenea, utilizate. La fel, simulările, jocurile de rol, discuția de grup sunt mai adecvate pentru dezvoltarea sau modificarea atitudinilor. În același timp, nu este interzisă utilizarea jocului într-un demers de rezolvare de probleme. Este necesar ca întotdeauna activitățile selectate să fie orientate spre atingerea scopului învățării.

Tabelul nr. 5.5 Principalele caracteristici ale instruirii după tipul de achiziție (N., Lebrun, S., Berthelot, 54)

TIPUL DE ACHIZIȚIE	CARACTERISTICI ALE INSTRUIRII
Informația verbală	Context familiar semnificativ Cuvinte semnificative Atenție dirijată asupra punctelor importante Utilizarea de planuri, scheme Scheme de codificare Indici de reper
Abilități intelectuale: concepte	Numeroase exemple și contraexemple Definirea și numirea conceptului Liste de atribute specifice și variabile
Abilități intelectuale: reguli	Formularea regulii Reamintirea semnificațiilor conceptelor implicate în regulă Manipularea regulii în diferite contexte
Abilități intelectuale: reguli de ordin superior	Diversitatea problemelor Combinarea regulilor simple, în prealabil înțelese Modele de rezolvare a problemelor Prezentarea și construirea algoritmilor specifici Aplicarea în situații problematice diferite
Strategii cognitive	Identificarea etapelor demersului Modelarea strategiei cognitive utilizate Situații variate pentru aplicarea strategiei cognitive
Atitudini	Reamintirea experiențelor anterioare Clarificarea valorilor Observarea modelelor Identificarea modelelor umane Elaborarea criteriilor pentru alegerea unei acțiuni personale
Abilități motrice	Demonstrarea abilităților Secvențarea deprinderii Practicarea repetată a deprinderilor

4. **Identificarea activităților și metodelor de instruire**. Nu există activitate sau metodă de instruire bună sau rea, după cum nu există reguli absolute de selectare a activităților de învățare și a metodelor. Este necesar să se țină seama de caracteristicile populației țintă, de capacitatea de înțelegere și învățare a acesteia și de gradul de control al învățării.

a) ***Populația țintă***. Ceea ce trebuie reținut sunt următoarele aspecte: o aceeași strategie nu poate fi utilizată fără a se face distincția între subiecți; folosirea abuzivă a aceleiași strategii se va sfârși prin apariția dezinteresului unei părți a elevilor; utilizarea de strategii adecvate permite

dezvoltarea unor abilităţi diferite. Trebuie, deci utilizate aici rezultatele analizei populaţie ţintă, pentru a pune în evidenţă numărul de elevi implicaţi, preferinţele acestora în raport cu activităţile de învăţare, experienţele anterioare etc.

b) ***Gradul de control al învăţării*** reprezintă o variabilă foarte importantă în selectarea activităţilor de învăţare. Produsul final sau schimbarea de comportament dorită trebuie să fie uniformă pentru toţi elevii? Un control ridicat implică realizarea unui comportament foarte precis, absolut identic pentru toţi elevii. În acelaşi timp, există cazuri când motivaţia elevului este mai importantă decât realizarea unei capacităţi precise, ceea ce necesită un control mai suplu. Între aceste două extreme poate fi găsit un evantai de posibilităţi în care gradul de control să varieze.

Este, deci, posibil să se regrupeze activităţile şi metodele de învăţare (Bazin, 1983) după următoarele cinci categorii: metode afirmative, metode interogative, metode de descoperire, metode active şi metode de creativitate.

- *Metodele afirmative* constau în transmiterea cunoştinţelor şi abilităţilor de către un profesor (care deţine cunoaşterea) către cei care învaţă. Conferinţa, expunerea, demonstraţia etc. fac parte din această categorie.
- *Metodele interogative* sunt caracterizate prin decupaje de informaţii urmate de întrebări care permit elevului să intuiască răspunsurile [Bazin, 9]. În cursul activităţilor repetate elevul este astfel chemat să dobândească cunoştinţe sau să-şi modifice comportamentele într-o manieră progresivă.
- *Metodele de descoperire* presupun descoperirea cunoştinţelor şi abilităţilor de către elevi. Acest demers acordă elevului posibilitatea de a face încercări şi erori şi de a găsi mai multe soluţii. Descoperirea dirijată, studiul independent sunt exemple ce ilustrează această categorie.
- *Metodele active* au fost caracterizate de către R. Mucchielli [61] prin următoarele: angajarea personală a celui care învaţă în activitate; motivaţia intrinsecă; participarea la un grup; autoevaluarea indivizilor sau a grupurilor; schimbarea rolului profesorului, care devine un catalizator.
- *Metodele de creativitate* presupun principiile metodelor active, dar sunt dirijate către trezirea şi stimularea energiei creatoare. Tehnicile de grup sunt utilizate pentru creşterea spontaneităţii.

5. **Identificarea tipului de feed-back**. Elaborarea unei strategii pedagogice este incompletă fără determinarea tipului de feed-back dorit. După cum există mai multe moduri de a interoga eficient elevii, la fel există mai multe criterii care trebuie respectate pentru transmiterea unui feed-back eficient. Efectul unui feed-back este important deoarece contribuie la întărirea sau stingerea unui comportament.

a) ***General/specific***. Feed-back-ul poate transmite o informaţie de ordin general asupra unui ansamblu de fenomene (de exemplu, frazele prost structurate) sau asupra unei performanţe specifice (de exemplu, acord greşit în număr sau caz). Este preferabil a se transmite elevului un feed-back specific, ilustrat de exemple concrete, prin care elevul să sesizeze mai uşor ceea ce a dorit profesorul să-i transmită.

b) ***Pozitiv/negativ***. Feed-back-ul pozitiv pune accent pe reuşită (de exemplu, 45 probleme corecte din 50), in timp ce feed-back-ul negativ subliniază o lipsă a comportamentului aşteptat (de exemplu, 5 probleme greşite din 50). Este întotdeauna de preferat a se transmite un feed-back pozitiv. Totuşi, feed-back-ul negativ poate fi acceptat în anumite condiţii: dacă elevul pune întrebări, dacă nu poate aprecia datorită lipsei judecăţilor de valoare. Exprimarea un feed-back negativ asupra unui elev în faţa întregii clase nu va avea consecinţe benefice.

c) ***Produs/proces***. Când feed-back-ul urmăreşte o corectare a răspunsurilor date, spunem că se pune accentul pe produsul învăţării. Dimpotrivă, feed-back-ul pune accent pe procesul de învăţare

atunci când se cercetează cauza unei dificultăți și se indică o cale de urmat pentru a atinge comportamentul așteptat.

d) ***Caracterul imediat al feed-back-ului***. Simpla utilizare a feed-back-ului nu antrenează în mod necesar o schimbare de comportament. Dacă elevul nu poate realiza comportamentul vizat, feed-back-ul este inutil. În general, feed-back-ul are mai mult impact când urmează imediat unei situații concrete. El permite elevului să-și verifice înțelegerea și să aibă un „profit" mai mare decât dacă ar fi îndepărtat în timp.

e) ***Frecvența feed-back-ului***. Dacă frecvența de apariție a feed-back-ului este mai ridicată, învățarea va fi mai eficientă. Unele strategii de învățare, prin structura lor și prin caracteristicile lor specifice, favorizează mai mult decât altele utilizarea feed-back-ului. Feed-back-ul este o componentă esențială în strategiile programate, fiind frecvent și în unele strategii specifice învățământului individualizat.

1.3.5. Forme de organizare a instruirii

Forma de organizare este „modul/maniera de lucru în care se realizează activitatea binomului educator-elev, mod de lucru cu grupul sau cu individul" [M. Ionescu, V. Chiș, 43, pag. 10]. Există multiple forme de organizare, în funcție de particularitățile relației educator-educat, determinate de numărul elevilor și modalitățile de colaborare între ei, ca și de atribuțiile cu care sunt investite activitatea de predare a profesorului și activitatea de învățare a elevului. Cea mai răspândită formă de organizare este organizarea pe clase și pe lecții, instituită pentru prima dată de pedagogul ceh Jan Amos Comenius în secolul al XVII-lea. Aceasta are următoarele caracteristici:

- procesul de instruire se realizează cu clase de elevi;
- elevii sunt grupați pe clase în funcție de vârstă, de nivelul dezvoltării intelectuale și de nivelul de pregătire;
- conținutul instruirii este organizat pe discipline de învățământ, eșalonate pe ani de studiu, prin planul de învățământ;
- fiecare disciplină de învățământ are o programă proprie, elaborată pentru fiecare an de studiu;
- programul școlar are o structură bine stabilită, cu perioade de activități didactice și de vacanțe, iar săptămâna și ziua școlară se desfășoară după un orar;
- instruirea se realizează cu toți elevii clasei, prin lecții și alte tipuri de activități;
- trecerea elevilor dintr-un an de studiu într-altul se face anual, prin promovare, pe baza rezultatelor obținute.

Sistemul de organizare pe clase și pe lecții a fost introdus în România prin Legea Învățământului din 1864. Începând cu această dată, clasa și lecția devin două realități aproape inseparabile.

1. **Organizarea pe clase** presupune gruparea elevilor în colective de mărime variabilă, după criteriul vârstei, nivelului de pregătire și/sau nivelului de dezvoltare. Aceste criterii sunt, de obicei, corelate, în stabilirea unei clase de elevi, dar predominant este criteriul vârstei. Pot fi constituite clase omogene sau eterogene. În clasele omogene elevii au nivel de pregătire și/sau de dezvoltare intelectuală foarte apropiat, în timp ce în clasele eterogene nivelul elevilor este foarte diferit. Pot fi constituite clase omogene având niveluri diferite, numite și clase de nivel (mediu, bun, foarte bun). Eficiența mai mare a claselor omogene sau eterogene a fost îndelung studiată, fără a se ajunge la concluzii foarte clare. Omogenitatea este preferată de profesori deoarece lucrează cu copii de același nivel și își pot adapta discursul în funcție de acesta. Eterogenitatea are valențe pozitive în ceea ce privește interacțiunea dintre elevi, formarea de atitudini pozitive ale unora față de alții, chiar dacă profesorului îi este mult mai greu să lucreze cu două, trei, patru nivele diferite de elevi.

2. **Organizarea pe lecţii** presupune desfăşurarea majorităţii activităţilor de predare-învăţare sub forma lecţiilor. În literatura pedagogică găsim multe definiţii ale lecţiei. De exemplu, lecţia este definită ca „formă de organizare a muncii instructiv-educative în şcoală, folosită de profesor pentru a preda, în limitele timpului fixat, unui număr constant de elevi, în clasă, după un orar precis, aplicând diferite metode... pentru a realiza cerinţele programei şcolare" (*Dicţionar pedagogic*, 1964). Lecţia a mai fost definită şi ca „formă de organizare a procesului de învăţământ constituită dintr-o succesiune de etape sau secvenţe ce se desfăşoară într-o unitate de timp, în care se asigură o coordonare între activitatea de predare şi cea de învăţare, în vederea realizării finalităţilor procesului de învăţământ" [I. Nicola, 68, pag. 437]. Un alt autor defineşte lecţia ca fiind „unitate didactică fundamentală, o formă a procesului instructiv-educativ prin intermediul căreia o cantitate de informaţii este percepută şi asimilată activ de către elevi, într-un timp determinat, pe calea unei activităţi intenţionate, sistematice, cu autoreglare, provocând în sfera biopsihică a acestora o modificare în sensul formarii dorite" [M. Ionescu, 44].

În afara lecţiilor, practica desfăşurării activităţilor didactice a acreditat şi alte forme de organizare, acestea putând fi clasificate în trei mari categorii de activităţi: activităţi frontale, activităţi pe grupe de elevi şi activităţi individuale. M. Ionescu [45] realizează următoarea clasificare (*tabelul nr.5.6*).

Tabelul nr. 5.6 Taxonomia formelor de organizare a activităţii didactice

Activităţi frontale	Activităţi de grup dirijate	Activităţi individuale
Lecţia Seminarul Activitatea de laborator Activitatea în cabinetele pe specialităţi Vizita Excursia Vizionarea de spectacole etc.	Consultaţii Meditaţii cu scop de recuperare Exerciţii independente Vizita în grupuri mici Cercul de elevi Întâlniri cu specialişti Concursuri Sesiuni de comunicări şi referate Redactarea revistelor şcolare Dezbateri pe teme de specialitate Întâlniri cu oameni de ştiinţă, scriitori, specialişti Serate literare etc.	Munca independentă şi studiul individual Efectuarea temelor pentru acasă Elaborarea de compuneri şi alte lucrări scrise sau practice Rezolvarea de exerciţii Efectuarea unor desene, scheme Lucrări practice la colţul naturii, la punctul geografic Lectură de completare Lectură suplimentară Studiul în biblioteci Întocmirea referatelor Elaborarea de proiecte, modele Pregătirea şi susţinerea unor comunicări Pregătirea pentru examen Elaborarea materialului didactic etc.

Lecţia, principala formă de organizare, se manifestă în tipuri şi variante diferite. Tipul/categoria de lecţie reprezintă un mod de organizare şi desfăşurare a activităţii de predare-învăţare-evaluare, o unitate structurală şi funcţională care se structurează după diferite criterii: obiectivul fundamental urmărit (de comunicare a cunoştinţelor, de recapitulare sau evaluare etc.), iar varianta de lecţie reprezintă structura concretă a unei lecţii, determinată, pe de o parte, de tipul căruia îi aparţine, iar pe de altă parte, de variabilitatea unor factori, ca: specificul obiectului de învăţământ, particularităţile clase de elevi, strategiile de lucru, locul d desfăşurare etc.

Principalele tipuri/categorii de lecţie sunt: *lecţia de comunicare/însuşire de noi cunoştinţe, lecţia de formare de priceperi şi deprinderi, lecţia de fixare şi sistematizare, lecţia de verificare şi apreciere a rezultatelor şcolare, lecţia mixtă.* Variantele acestor tipuri de lecţii, ca şi structura lor orientativă, sunt cuprinse în *tabelul nr.5.7.*

Tabelul nr. 5.7 Tipuri şi variante de lecţii

Tipuri de lecţii	Variante ale tipurilor de lecţii	Structura orientativă
Lecţia de comunicare/însuşire de noi cunoştinţe	Lecţii introductive Lecţii prelegere Lecţii seminar Lecţii programate etc.	Momentul organizatoric Reactualizarea cunoştinţelor anterioare Anunţarea temei şi a obiectivelor Comunicarea noilor cunoştinţe Fixarea noilor cunoştinţe Tema pentru acasă
Lecţia de formare de priceperi şi deprinderi	Lecţia cu caracter aplicativ în atelierul şcolar Lecţia de formare a unor deprinderi de activitate intelectuală Lecţia de formare a unor deprinderi motrice Lecţia de formare a unor deprinderi tehnice Lecţia de laborator Lecţia excursie etc.	Momentul organizatoric Precizarea temei şi a obiectivelor Actualizarea sau însuşirea unor cunoştinţe necesare desfăşurării activităţii Demonstraţia sau execuţia model Efectuarea de exerciţii, lucrări, aplicaţii Aprecierea performanţelor elevilor şi concluzii
Lecţia de fixare şi sistematizare	Lecţii bazate pe exerciţii şi probleme Lecţii pe baza planului întocmit de profesor sau în colaborare cu clasa Lecţia de repetare curentă Lecţia de sinteză etc.	Precizarea obiectivelor, conţinutului şi a unui plan de recapitulare Fixarea/Recapitularea conţinutului pe baza planului stabilit Realizarea de către elevi a unor lucrări pe baza cunoştinţelor fixate/recapitulate Aprecierea activităţii elevilor Precizarea şi explicarea temei
Lecţia de verificare şi apreciere a rezultatelor şcolare	Lecţia de evaluare orală Lecţia de evaluare prin lucrări scrise Lecţia de evaluare prin lucrări practice Lecţia de evaluare cu ajutorul programelor computerizate	Precizarea conţinutului ce urmează a fi verificat Verificarea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor Aprecierea rezultatelor şi aprecieri privind completarea lacunelor
Lecţia mixtă	Lecţia de descoperire pe cale inductivă/deductivă a cunoştinţelor Lecţia bazată pe observarea directă în natură etc.	Momentul organizatoric Reactualizarea cunoştinţelor anterioare Pregătirea elevilor pentru asimilarea noului conţinut Comunicarea noilor cunoştinţe Sistematizarea şi fixarea cunoştinţelor dobândite Conexiune inversă Tema pentru acasă

1.3.6. Interacţiuni şi relaţii instrucţionale

Relaţia profesor-elev reprezintă o dimensiune esenţială a procesului de învăţământ, prin intermediul căreia este posibilă atingerea obiectivelor instructive, formative şi educative ale învăţământului. Educaţia în şcoală nu poate fi concepută în absenţa interacţiunii dintre cei doi poli ai procesului educaţional: învăţătorul/profesorul şi elevii. Între aceştia se stabileşte o multitudine de relaţii care duc la constituirea unui ***climat psiho-social*** care poate favoriza sau defavoriza predarea şi învăţarea. Eficienţa întregii activităţi didactice este substanţial determinată de relaţiile

pedagogice existente. Ca fenomene psiho-sociale, aceste relaţii pot să devină un factor de întărire a caracterului educativ al procesului de învăţământ. De aici decurge preocuparea şcolii de a folosi şi cultiva în mod conştient aceste relaţii, ca instrument de creştere a eficienţei învăţământului.

Relaţiile profesor-elevi se stabilesc în cadrul procesului de învăţământ, ceea ce face ca ele sa aibă anumite *particularităţi* :

- sunt relaţii între persoane adulte (învăţători, profesori) şi persoane în curs de formare (copii, elevi);
- sunt relaţii asimetrice, între persoane diferite din punctul de vedere al statutului, pregătirii, competenţei şi experienţei de care dispun;
- sunt relaţii formale, oficiale, deoarece se stabilesc în şcoală, ca instituţie organizată, în care profesorul şi elevii au drepturi şi obligaţii specifice;
- sunt relaţii influenţate de personalitatea profesorului (tact pedagogic, unele trăsături de personalitate ca: încredere, solicitudine, respect, exigenţă etc.);

În cadrul procesului de învăţământ se creează mai multe tipuri de relaţii:

1. **Relaţii de conducere**. Sunt determinate de faptul ca profesorul este liderul formal al grupului-clasă, dar şi de liderii informali (din rândul elevilor) ai diferitelor microgrupuri din clasă. Aceste relaţii de conducere pot fi: *autoritare, democratice* sau *îngăduitoare (laissez-faire)*, preferat fiind cel de-al doilea tip de relaţii deoarece presupune:

- dialogul cu elevii;
- acceptarea ideilor elevilor şi clarificarea lor;
- sprijinirea, lauda, încurajarea, stimularea elevilor;
- participarea elevilor la luarea deciziilor în clasă;
- crearea unui climat productiv-creativ, care sporeşte performanţele elevilor etc.

Învăţătorul/profesorul care stabileşte o relaţie de tip ***autoritar*** se caracterizează prin următoarele comportamente:

- ţine prelegeri;
- dă indicaţii, ordine;
- critică, dirijează, impune;
- dojeneşte, pedepseşte, domină;
- pretinde supunere necondiţionată, receptarea pasiva a cunoştinţelor etc.

Relaţia de tip ***laissez-faire*** se caracterizează prin:

- permisivitate;
- acceptă o libertate aproape totală;
- conduce la anarhie şi dezordine etc.

2. **Relaţii de cunoaştere**. Au ca scop obţinerea de informaţii privind: nivelul de inteligenţă al elevilor, temperamentul, trăsăturile de voinţă şi caracter, aspiraţii, dorinţe, idealuri etc. Cunoaşterea elevilor de către cadrul didactic este importantă pentru adaptarea actului educaţional la cerinţele şi necesităţile diverselor categorii de elevi.

3. **Relaţii socio-afective**. Pot fi de preferinţă/ acceptare, de respingere/ antipatie sau de indiferenţă. Cele de preferinţă creează în clasă o atmosferă plăcută, de respect şi simpatie, care are efect stimulativ asupra elevilor, pe când relaţiile de refuz sau de indiferenţă generează stări tensionale care perturbă activitatea didactică.

4. **Relaţii de comunicare**. Sunt cele mai importante relaţii, având multiple funcţii: informativă, formativă şi educativă, de evaluare, de rezolvare a problemelor elevilor şi grupului, de favorizare a coeziunii grupului etc. După funcţiile pedagogice îndeplinite, relaţiile de comunicare pot fi:

- de transmitere de informaţii;
- de structurare (de concentrare a atenţiei asupra subiectului şi a procedurilor de lucru);

- de solicitări adresate profesorului de către elevi;
- de răspuns al elevilor la solicitările profesorului;
- de răspuns al profesorului la solicitările elevilor;
- e reacție, de acceptare, respingere, modificare;
- e exprimare a unor stări afective etc.

Cel mai important aspect al relației profesor-elev este ca ea să fie un ***dialog autentic***, lucru posibil doar „dacă fiecare personalitate se angajează în întregime, se manifestă exprimându-şi cu sinceritate - pentru că se simte aprobată - emoțiile, ideile, experiențele, acceptând în totul sentimentele, ideile şi experiențele celorlalți, pentru că doreşte să le înțeleagă, la nevoie să-şi modifice atitudinile şi intențiile, cooperând cu ceilalți într-o căutare comună." [G. Leroy, *Dialogul în educație*, 55]. Dialogul autentic presupune:

- cooperare (schimb reciproc de mesaje, sensul convergent al activității învățătorului şi elevilor);
- lărgirea statusurilor celor doi poli: învățătorul/profesorul şi elevii (învățătorul/ profesorul nu mai este doar un transmițător de cunoştințe, ci un organizator al activității de învățare, iar elevul dobândeşte independență în activitatea de învățare, atitudine activă, motivație superioară etc.);
- stimularea şi integrarea comunicării elev-elev în relația învățător/profesor - elev (relația învățător/profesor - elev este completată şi facilitează comunicarea elev-elev, dobândind valențe multiple).

1.4. Proiectarea instruirii

Consultând literatura pedagogică românească, se constată o preocupare din ce în ce mai intensă a specialiştilor asupra problematicii proiectării pedagogice şi, mai ales, asupra noilor orientări prefigurate în acest domeniu. Pentru definirea conceptului de proiectarea a instruirii, vom pleca de la o definiție cuprinzătoare potrivit căreia proiectarea pedagogică reprezintă „*un ansamblu coerent de operații, acțiuni şi evenimente, de norme şi reguli de gândire şi acțiune prin care se concepe şi se realizează un proces, o structură, o instituție sau un sistem de educație*" [Voiculescu, F, 91, pag. 276].

Acelaşi autor consideră că *algoritmul minimal* al proiectării pedagogice cuprinde următoarele operații şi faze: *analiza nevoilor de educație* şi stabilirea priorităților pe baza cărora se elaborează proiectul; *analiza resurselor* şi formularea modului în care acestea vor fi distribuite şi utilizate; *analiza contextului* social şi pedagogic în care se va aplica proiectul; *analiza populație țintă* şi a condițiilor inițiale de la care se porneşte în elaborarea proiectului; *selecția conținuturilor*, a *mijloacelor* şi *elaborarea strategiei pedagogice*; stabilirea pârghiilor şi mijloacelor de *autoreglare* şi ameliorare a realizării proiectului.

1.4.1. Conceptul de proiectare a instruirii

În accepțiunea din definiția citată anterior, proiectarea pedagogică este multinivelară: ea poate cuprinde *procesul de învățământ*, dar şi nivelurile mai cuprinzătoare(structurile, instituțiile, sistemele de educație). În raport cu această accepțiune, ***proiectarea instruirii*** (numită şi ***proiectare didactică***) este o proiectarea realizată la nivel de *proces*, care vizează activitatea didactică/de instruire concretă, adică *dimensiunea operațională a procesului de învățământ*.

Definirea conceptului de *proiectare a instruirii* se realizează de regulă, în literatura pedagogică românească, prin referire la un termen din literatura anglo-saxonă, cel de *instructional design*. Unii autori chiar preiau sintagma din limba engleză (design instrucțional), considerând că termenul de proiectare a instruirii este întrucâtva forțat [Jinga, I., Negreț-Dobridor, I., 66]. Astfel,

după Gagné şi Briggs [Gagné, R.M., Briggs, L.J., 36], designul instrucţional înseamnă instruirea planificată riguros.

După G. de Landsheere, proiectarea pedagogică presupune: definirea obiectivelor (la unul sau mai multe niveluri); sugerarea de teme de activitate care să provoace schimbări în sensul dorit; oferirea posibilităţii de alegere a metodelor şi mijloacelor; propunerea de instrumente de control al predării şi învăţării; determinarea condiţiilor prealabile [De Landsheere, G., De Landsheere, V., 52, pag. 266].

După S. Cristea, proiectarea pedagogică „ reprezintă activitatea de structurare a acţiunilor şi operaţiilor care asigură funcţionalitatea sistemului şi a procesului de învăţământ la nivel general, specific/intermediar şi concret/operaţional conform finalităţilor elaborate în termeni de politică a educaţiei" [S. Cristea, 25, pag. 310].

În abordarea noastră am definit termenul de proiectare a instruirii ca ***un demers de specificare a caracteristicilor instruirii, prin analiza nevoilor de învăţare şi a scopurilor, prin dezvoltarea unui sistem de oferte care să răspundă acestor nevoi, prin prefigurarea activităţilor şi mijloacelor de instruire, precum şi prin evaluarea întregii instruiri şi a activităţii de învăţare***. Tot acest demers are ca scop ***asigurarea calităţii instruirii***.

Tehnologia instruirii (din care face parte proiectarea instruirii, alături de dezvoltarea / implementarea instruirii) este o aplicare sistematică a strategiilor şi tehnicilor derivate din teoriile behavioriste, cognitive şi constructiviste, în vederea soluţionării problemelor instruirii. Orice sistem/model de instruire presupune un „aranjament", o anumită organizare a relaţiilor de instruire, în scopul producerii învăţării. Dacă scopul final al oricărui sistem/model de instruire este producerea învăţării, înseamnă că fiecare model va fi proiectat şi construit plecând de la o anumită concepţie asupra învăţării.

1.4.2. Forme şi niveluri ale proiectării instruirii

În funcţie de intervalul de timp luat ca referinţă, pot fi distinse două forme ale proiectării: *proiectarea globală* şi *proiectarea eşalonată*.

1. **Proiectarea globală** vizează o perioadă mai mare de timp (ciclu sau an de studii) şi se concretizează în elaborarea planurilor de învăţământ şi a programelor şcolare. Această proiectare vizează obiective, conţinuturi şi criterii de evaluare mai complexe, realizabile într-un interval de timp mai îndelungat şi este realizată de conceptorii de planuri de învăţământ şi programe şcolare.

Proiectarea globală devine o acţiune specifică profesorului/învăţătorului/educatoarei în situaţia elaborării unei programe şcolare pentru o disciplină opţională. Fiecare disciplină opţională va fi proiectată conform standardelor de elaborare a unei programe, conţinând: obiective cadru, obiective de referinţă, activităţi de învăţare, conţinuturi, standarde curriculare de performanţă. Dacă opţionalul este proiectat la nivelul unei arii curriculare, vor fi formulate: obiectivele ariei curriculare, obiectivele cadru ale disciplinelor implicate, obiective de referinţă, activităţi de învăţare, conţinuturi, evaluare. Opţionalul la nivelul mai multor arii curriculare poate fi proiectat plecând de la un obiectiv complex transdisciplinar sau interdisciplinar prin intersectarea unor segmente de discipline aparţinând mai multor arii. În acest caz, obiectivele de referinţă apar ca specificări ale obiectivelor-cadru ale disciplinelor implicate. Proiectarea globală creează cadrul necesar pentru realizarea proiectării eşalonate.

2. **Proiectarea eşalonată** se realizează prin raportare la trei planuri temporale: *anul* şcolar, *semestrul* şcolar şi *ora* şcolară. Ea se concretizează în proiectarea anuală şi semestrială, proiectarea pe unităţi de învăţare şi proiectarea unei activităţi didactice (lecţii).

S. Cristea distinge două modele ale proiectării pedagogice: *modelul tradiţional, didacticist* şi *modelul modern, curricular*.

a) ***Modelul didacticist*** al proiectării se caracterizează prin următoarele:
- este centrat pe conținuturi, îndeosebi pe acțiuni specifice procesului de predare;
- conținuturile își subordonează obiectivele, metodologia și evaluarea didactică într-o logică a „învățământului informativ";
- relațiile dintre elementele activității sunt întâmplătoare, disparate și nediferențiate pedagogic, stabilindu-se mai ales sub presiunea conținutului și a sarcinilor de predare;
- întreține dezechilibre în formarea formatorilor, inițială și continuă, între pregătirea de specialitate (predominantă și adesea monodisciplinară) și pregătirea psihopedagogică.

b) ***Modelul curricular*** al proiectării pedagogice presupune următoarele caracteristici:
- este centrat pe obiective și propune acțiuni didactice specifice procesului complex de predare-învățare-evaluare;
- punctul de plecare îl constituie obiectivele stabilite pentru elev în spiritul unui învățământ formativ, bazat pe valorificarea potențialului de (auto)instruire – (auto)educație a fiecărui elev/student;
- între toate elementele activității didactice (obiective, conținut, metodologie, evaluare) se stabilesc raporturi de interdependență, determinate de rolul central al obiectivelor pedagogice;
- asigură echilibrul dintre pregătirea de specialitate a formatorilor și pregătirea psihopedagogică.

1.4.3. Etapele proiectării instruirii

În literatura pedagogică de la noi a fost avansat un model de proiectare a activităților didactice, bazat în principal pe modelul învățării depline, care presupune un algoritm procedural având ca punct de plecare patru interogații asupra activității ce urmează a fi realizate: *Ce voi face? Cu ce voi face? Cum voi face? Cum voi ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut?* [I. Jinga, I. Negreț, 49]. Răspunsurile la întrebări constituie chiar etapele proiectării didactice. Prima întrebare se referă la *stabilirea obiectivele educaționale*. Cea de-a doua vizează *resursele educaționale* de care dispune sau ar trebui sa dispună educatorul. Cea de-a treia se referă la *elaborarea strategiei educaționale* celei mai eficiente pentru realizarea obiectivelor propuse, iar ultima presupune stabilirea *strategiei de evaluare* a eficienței activității didactice.

1. **Definirea obiectivelor** este o etapă extrem de importantă a proiectării, fiindcă de modul în care vor fi formulate obiectivele deprinde eficiența acțiunii educaționale/ didactice. În definirea unui obiectiv trebuie respectate mai multe norme [I. Cerghit, L. Vlăsceanu, coord., 19]:
- un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea așteptată a se produce la elevi;
- Obiectivul va fi formulat în termeni comportamentali expliciți, prin utilizarea „verbelor de acțiune";
- fiecare obiectiv vizează o singură operație/acțiune a elevului, pentru a permite măsurarea și evaluarea acesteia;
- un obiectiv va fi formulat în mod sintetic, pentru a se putea face cu ușurință referire la el;
- obiectivele vor fi organizate logic, în funcție de conținutul informațional și de înlănțuirea situațiilor de instruire.

Este indicată formularea obiectivelor în termeni de comportamente observabile și măsurabile, care exprimă ceea ce vor fi capabili elevii să facă la sfârșitul lecției (și nu pe parcursul acesteia!). Pentru aceasta sunt utilizate *proceduri de operaționalizare a obiectivelor*, prin care are loc specificarea indicatorilor sau criteriilor pe baza cărora un obiectiv dobândește caracteristica de a fi operațional.

Operaţionalizarea efectivă (în practica şcolară) a obiectivelor educaţionale nu respectă întotdeauna toate condiţiile menţionate anterior, şi nici nu este necesar să le respecte, deoarece unele condiţii decurg din însăşi proiectarea lecţiei în ansamblu (cine produce comportamentul, în ce condiţii, criteriile de reuşită etc.) şi nu este necesar ca ele să fie menţionate de fiecare dată.

Pentru mai buna înţelegere a procedurii de operaţionalizare prezentate vom da un exemplu de obiectiv operaţional pentru o lecţie de limba română la clasa a III-a cu subiectul *Textul şi propoziţia*. Obiectivul este: *fiind dat un text în versuri şi altul în proză, elevii să compare forma şi conţinutul celor două texte astfel încât să diferenţieze textul în versuri de cel în proză pe baza a cel puţin unei caracteristici.* În acest obiectiv avem:

- condiţii externe: *fiind dat un text în versuri şi altul în proză;*
- comportamentul: *să compare;*
- conţinutul: *forma şi conţinutul textelor;*
- performanţa finală: *să diferenţieze textul în versuri de cel în proză;*
- criteriu de acceptare a performanţei: *pe baza a cel puţin unei caracteristici.*

Observaţie: În exemplul dat, comportamentul este diferit de performanţa finală. De cele mai multe ori, performanţele nu pot fi separate de comportamente şi sunt descrise prin aceeaşi expresie lingvistică. Ţinând seama de acest lucru, ca şi de faptul că, în practica formulării obiectivelor, unele dintre elementele enunţate sunt subînţelese, putem reformula obiectivul de mai sus în felul următor: *(Toţi) elevii să diferenţieze textul în versuri de cel în proză pe baza a cel puţin unei caracteristici referitoare la forma şi conţinutul textelor.*

2. **Analiza resurselor educaţionale** se referă la următoarele tipuri de resurse: conţinuturile învăţării (informaţii, valori, atitudini, abilităţi), resursele materiale (spaţiu, timp, mijloace materiale, dotări etc.) şi resursele psihologice (capacităţi de învăţare, motivaţie).

Conţinuturile învăţării sunt resurse descrise în programele şcolare, care trebuie valorificate din punct de vedere informativ şi formativ, esenţializate şi organizate, adaptate particularităţilor clasei de elevi şi capacităţilor de învăţare ale elevilor. Cele mai importante categorii de conţinuturi sunt cunoştinţele, capacităţile şi atitudinile.

Cunoştinţele sunt categorii de conţinuturi ale învăţământului reprezentate de noţiuni, concepte, teorii, legi, principii etc. care sunt transmise şi asimilate în procesul de învăţământ şi care provin din diverse domenii ale cunoaşterii umane.

Operarea cu cunoştinţele însuşite şi aplicarea lor duce la formarea unor ***capacităţi***, considerate a fi categorii complexe de conţinuturi ale învăţământului, deoarece presupun aptitudini asociate cu deprinderi şi cunoştinţe. Capacitatea se referă la una sau mai multe operaţii (intelectuale, gestuale etc.) pe care individul este capabil să le realizeze, concretizându-se într-un ansamblu de comportamente.

Atitudinile reprezintă ansambluri de însuşiri stabilizate la nivelul structurii personalităţii care marchează o anumită poziţie angajată cognitiv, afectiv, motivaţional şi caracterial faţă de anumite activităţi, permiţând persoanei să anticipeze, să evalueze şi să-şi regleze acţiunile. Din punct de vedere *psihologic*, atitudinea este o stare de spirit sau o dispoziţie interioară dobândită de o persoană în relaţiile sale cu sine şi cu mediul exterior, iar din punct de vedere *social*, atitudinea este o modalitate relativ constantă de raportare la realitatea culturală, economică, politică, religioasă etc.

Resursele materiale sunt şi constrângeri, totodată, fiindcă profesorul trebuie să ţină seama de dotările de care dispune, să aleagă mijloacele oportun şi în acord cu situaţia de învăţare. Resursele psihologice sunt extrem de importante, referindu-se la motivaţia elevilor, capacităţile de învăţare, nivelul anterior de cunoştinţe etc. Trebuie avute în vedere capacităţile diferite de învăţare ale elevilor unei clase şi premisa că orice elev poate să înveţe, dacă ceea ce i se oferă este prezentat prin metode şi mijloace potrivite.

3. **Elaborarea strategiei didactice** constă în alegerea şi combinarea metodelor, mijloacelor şi formelor de organizare astfel încât să concure la realizarea obiectivelor propuse. Este etapa în care se poate manifesta cel mai bine creativitatea şi talentul didactic al profesorului. Tot în această etapă se stabilesc operaţiile principale ale activităţii didactice, adică se imaginează „scenariul didactic", etapele, momentele unei activităţi de instruire. Pe lângă aceste momente clar delimitate, profesorul trebuie să valorifice şi momentele spontane, neanticipate în proiectul didactic. Activitatea didactică nu trebuie să rămână la momentele strict delimitate prin proiectare, ci trebuie valorificate toate momentele care pot creşte eficienţa procesului didactic.

4. **Elaborarea strategiei de evaluare** vizează stabilirea metodelor şi tehnicilor de evaluare, în concordanţă cu obiectivele propuse. Strategia de evaluare presupune stabilirea nivelului minim, mediu şi maxim al performanţelor şcolare, în acord cu capacităţile de învăţare ale elevilor şi cu resursele consumate. O activitate didactică eficientă înseamnă obţinerea de rezultate maxime cu cât mai puţine resurse materiale şi de timp cheltuite, cu cât mai multă plăcere şi cât mai puţină oboseală din partea elevilor. Etapele proiectării, împreună cu operaţiile pe care le presupune fiecare etapă, sunt sintetizate în *tabelul nr. 5.8.*

Tabelul nr. 5.8 Etapele proiectării didactice

ETAPELE	OPERAŢIILE
Precizarea obiectivelor	Înainte de a face orice altceva, stabiliţi cât mai concret cu putinţă ce va şti şi ce va şti să facă elevul la sfârşitul activităţii. Verificaţi dacă ceea ce aţi stabilit este în consens cu programa de învăţământ. Verificaţi dacă ceea ce aţi stabilit este realizabil în timpul disponibil.
Analiza resurselor	Analizaţi şi selectaţi conţinutul învăţării. Analizaţi şi organizaţi capacităţile de învăţare ale elevilor. Analizaţi resursele materiale disponibile.
Elaborarea strategiei	Alegeţi metodele de învăţământ potrivite. Alegeţi materialele didactice necesare. Alegeţi mijloacele de învăţământ de care aveţi nevoie. Combinaţi metodele, materialele şi mijloacele în strategii didactice fixate pe obiective operaţionale. Imaginaţi în întregime scenariul desfăşurării activităţii didactice.
Elaborarea sistemului de evaluare a activităţii	Elaboraţi sistemul de evaluare a instruirii (testul formativ, evaluarea calităţii şi eficienţei activităţii)

1.4.4. Proiectarea pe unităţi de învăţare

Proiectarea pe unităţi de învăţare reprezintă o modalitate relativ nouă de proiectare, intrată recent în practica şcolară din ţara noastră, fiind o ipostază a microproiectării. Unitatea de învăţare constituie „o entitate supraordonată lecţiei, cuprinzând un sistem de lecţii structurate după un sistem de referinţă corelativ, cel al obiectivelor-cadru sau al obiectivelor de referinţă" [Cucoş, 27, pag. 325]. Proiectarea pe unităţi de învăţare are următoarele *caracteristici* (ibidem):

- constituie un cadru complementar de realizare a proiectării, neînlocuind proiectul de lecţie, putând fiinţa ca modalitate suplimentară de proiectare curriculară ce se poate adecva unor situaţii specifice de învăţare;
- presupune o viziune asamblistă, integralistă, unitară asupra conţinuturilor care urmează să se edifice plenar în actul de predare-învăţare-evaluare;
- reprezintă o matrice procedurală ce îngăduie într-o măsură mai mare integrarea şi corelarea unor ipostaze didactice moderne (metode, resurse, mijloace);

- constituie o incitare pentru profesor, implicându-l creativ în raportarea la elementele curriculare.

Necesitatea proiectării pe unităţi de învăţare a fost dată şi de faptul că noile programe şcolare nu mai sunt programe „analitice", adică nu mai prezintă o descriere detaliată a conţinuturilor şi a numărului de ore alocat fiecărui conţinut. De asemenea, nu mai prevede în mod strict ore/lecţii introductive, de predare, de consolidare, de evaluare etc. Conţinuturile actualei programei permit intervenţia mai mare a profesorului în structurarea acestora şi în adaptarea lor la particularităţile clasei/elevilor cu care lucrează. Acest fapt face ca şi responsabilitatea profesorului faţă de actul didactic să crească. În aceste condiţii, profesorul trebuie să aibă o viziune de ansamblu asupra întregului curriculum alocat unui an de studiu. El trebuie să identifice unele *teme majore*, în jurul cărora să organizeze conţinuturile predării. O ***unitate de învăţare*** este o ***structură didactică deschisă şi flexibilă***, ce are următoarele caracteristici (ibidem):

- determină formarea la elevi a unui comportament specific, generat prin integrarea unor obiective de referinţă;
- este unitară din punct de vedere tematic;
- se desfăşoară în mod sistematic şi continuu, pe o perioadă de timp;
- se finalizează prin evaluare.

Proiectarea unei unităţi de învăţare presupune parcurgerea următoarei scheme:

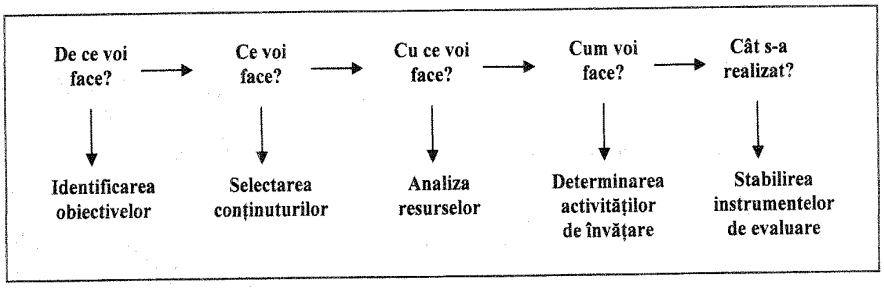


Figura nr. 5.6 Proiectarea unităţii de învăţare (C. Cucoş, 2002)

Spre deosebire de proiectarea tradiţională centrată pe lecţie, proiectarea pe unităţi de învăţare are mai multe avantaje [C. Cucoş, 27]:

- creează un mediu de învăţare coerent, în care aşteptările elevilor devin clare pe termen mediu şi lung;
- implică elevii în proiecte personale de învăţare, pe termen mediu şi lung;
- implică profesorul într-un „proiect didactic" pe termen mediu şi lung;
- dă perspectivă lecţiilor, printr-o relaţie neliniară între ele, situându-le în secvenţe diferite ale unităţii de învăţare.

Astfel, lecţia devine o componentă operaţională pe termen scurt a unităţii de învăţare.

Proiectarea demersului didactic presupune mai multe operaţii (*Ghid metodologic*, 2002): 1. Lectura atentă a programei şi contextualizarea sau adaptarea acesteia; 2. Realizarea planificării calendaristice, pe an sau semestru şcolar; 3. Proiectarea secvenţială (pe unităţi de învăţare).

1. **Lectura atentă a programei şi contextualizarea sau adaptarea acesteia.** În centrul proiectării curriculare se află conceptul de *demers didactic personalizat*, iar instrumentul acestuia este *unitatea de învăţare*. Demersul didactic personalizat exprimă dreptul profesorului (sau al autorului de manual) de a lua decizii asupra modalităţilor pe care le consideră cele mai eficiente în realizarea activităţilor didactice şi stabilirea unui parcurs şcolar individualizat. Conform noului *Curriculum Naţional*, documentele de proiectare didactică sunt documente administrative care

asociază în mod personalizat elementele programei (obiective de referință, conținuturi, activități de învățare) cu alocarea de resurse (de timp și materiale) considerată optimă de către profesor pe parcursul unui an școlar. Astfel, programa nu este un instrument care să limiteze intervenția profesorului, ci ea permite reglarea activității didactice, precizând țintele care urmează a fi atinse. Lectura programei se realizează pe orizontală, începând de la obiective-cadru, la obiective de referință, conținuturi și activități de învățare. Fiecare *obiectiv-cadru* este detaliat, în programa școlară, prin *obiective de referință*. Atingerea acestora se realizează cu ajutorul *conținuturilor*, prin folosirea *activităților de învățare* propuse de programă sau stabilite de profesor.

2. **Realizarea planificării calendaristice, la nivel de an sau de semestru școlar.**

Pentru ***clasele I-IX*** se recomandă parcurgerea următoarelor etape:
- realizarea asocierilor dintre obiectivele de referință și conținuturi;
- împărțirea în unități de învățare;
- stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare;
- alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învățare, în concordanță cu obiectivele de referință și conținuturile vizate

Planificările calendaristice pot avea următoarea rubricatură:

Planificare calendaristică orientativă

Școala ..... *Profesor.....*
Disciplina..... *Clasa/Nr. ore pe săptămână/Anul.....*

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE	OBIECTIVE DE REFERINȚĂ	CONȚINUTURI	NUMĂR ORE ALOCATE	SĂPTĂMÂNA	OBSERVAȚII

Observații:
- unitățile de învățare se indică prin teme, stabilite de profesor;
- la „obiective de referință" se trec numerele obiectivelor de referință din programa școlară. Planificarea trebuie să acopere integral obiectivele de referință prevăzute de programa școlară;
- conținuturile sunt extrase din lista de conținuturi ale programei școlare și, de asemenea, trebuie parcurse integral;
- numărul de ore alocate este stabilit de profesor în funcție de experiența acestuia și de nivelul de achiziții ale elevilor clasei respective.

Pentru ***clasele X-XII***, elaborarea planificărilor presupune următoarele etape:
- organizarea competențelor specifice și a conținuturilor în unități de învățare;
- stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare în raport cu acele competențe specifice care le sunt asociate prin programă;
- alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învățare, în concordanță cu acele competențe specifice vizate.

Planificare calendaristică orientativă

Școala ..... *Profesor.....*
Disciplina..... *Clasa/Nr. ore pe săptămână/Anul.....*

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE	COMPETENȚE SPECIFICE VIZATE	CONȚINUTURI	NUMĂR ORE ALOCATE	SĂPTĂMÂNA	OBSERVAȚII

Întreaga planificare este orientativă, iar modificările ce apar în urma aplicării ei efective la clasă vor fi trecute în rubrica „Observații".

3. **Proiectarea secvenţială (pe unităţi de învăţare).** Proiectul unei unităţi de învăţare poate fi întocmit pe baza următoarei rubricaturi:

Şcoala ..... *Profesor.....*
Disciplina..... *Clasa/Nr. ore pe săptămână/Anul.....*
Proiectul unităţii de învăţare
Unitatea de învăţare..... *Număr ore alocate.....*

CONŢINUTURI (DETALIERI)	OBIECTIVE DE REFERINŢĂ/ COMPETENŢE SPECIFICE	ACTIVITĂŢI DE ÎNVĂŢARE	RESURSE	EVALUARE

Observaţii:
- la „Conţinuturi" apar inclusiv detalieri de conţinut necesar în explicitarea anumitor parcursuri, adică în conexarea lor la baza proprie de cunoaştere a elevilor;
- la „Obiective de referinţă/Competenţe specifice" se trec numerele obiectivelor de referinţă sau ale competenţelor specifice din programa şcolară;
- activităţile de învăţare pot fi cele din programa şcolară, completate, modificate sau chiar înlocuite cu altele, considerate de către profesor/învăţător mai adecvate pentru atingerea obiectivelor propuse;
- la rubrica „Resurse" se vor face specificări de loc, timp, forme de organizare etc.
- în rubrica „Evaluare" se menţionează instrumentele de evaluare folosite la clasă.

La sfârşitul fiecărei unităţi de învăţare este prevăzută evaluarea sumativă.

Este recomandat ca proiectele unităţilor de învăţare să se completeze ritmic, pe parcursul unui an şcolar, având în avans un interval optim de timp, pentru ca acestea să reflecte cât mai bine realitatea.

1.4.5. Proiectarea lecţiei

Proiectarea lecţiei presupune un ansamblu de acţiuni realizabile în mai multe etape:

a) analiza generală a lecţiei, prin consultarea programei şcolare, planificării pe unităţi de învăţare, manualului şi altor materiale;
b) determinarea obiectivului general şi a obiectivelor operaţionale ale lecţiei. Obiectivele instructiv-educative ale lecţiei indică în mod clar, precis şi sintetic ceea ce profesorul/învăţătorul îşi propune să realizeze în lecţia respectivă. Obiectivul fundamental/general conferă structura generală a unui sistem de lecţii, iar obiectivele operaţionale conţin comportamentele observabile ale elevilor la sfârşitul orei respective. Obiectivele au un caracter predictiv, imprimând un sens întregii activităţi din lecţia respectivă. Obiectivele sunt punctul de convergenţă al tuturor celorlalte variabile interne ale lecţiei.
c) Selectarea şi organizarea conţinutului învăţării în unităţi şi teme principale, în acord cu obiectivele propuse;
d) alegerea şi combinarea metodelor şi procedeelor în funcţie de obiectivele lecţiei, secvenţele de conţinut, particularităţile elevilor etc.;
e) selectarea sau realizarea mijloacelor de învăţământ solicitate de fiecare secvenţă de instruire;
f) stabilirea modalităţilor de activitate cu elevii (frontală, pe grupe, individuală).
g) alegerea metodelor şi instrumentelor de evaluare necesare pentru a constata nivelul realizării obiectivelor propuse.

Proiectul de lecție cuprinde o *parte introductivă* și una ce vizează *desfășurarea propriu-zisă* a evenimentelor pe parcursul lecției (scenariul didactic), astfel:

PROIECT DE LECȚIE
Data _____
Clasa _____
Obiectul _____
Subiectul lecției _____
Tipul de lecție _____
Obiectivul fundamental _____
Obiective operaționale _____

Momentele lecției	Obiectivele operaționale	Conținutul lecției	Strategia de predare-învățare	Strategia de evaluare

Pentru evaluarea lecției, propunem următoarea **Fișă de evaluare a lecției** (utilizată la practica pedagogică a studenților de la specializarea *Pedagogie - învățământ primar și preșcolar*):

FIȘĂ DE EVALUARE A LECȚIEI

Data: _____
Clasa: _____
Disciplina: _____
Subiectul lecției: _____
Numele și prenumele studentului care susține lecția: _____
Anul / Grupa de practică: _____
Evaluator: _____

Componente	Indicatori	Calificativ			
		FB (10)	B (9)	S (8)	I (7)[1]
1. Proiectivă	- elaborarea proiectului				
	- definirea obiectivelor				
	- documentarea științifico-metodică				
	- pregătirea condițiilor pentru desfășurarea lecției				
	- pregătirea și selectarea mijloacelor de învățământ				
2. Acțională	- captarea atenției				
	- conținutul științific				
	- raportarea la programa (pre)școlară				
	- corelarea intra și interdisciplinară				
	- metode și procedee active și interactive				
	- îmbinarea diferitelor forme de activitate				
	- utilizarea diferitelor forme de învățare pentru accentuarea caracterului formativ-aplicativ				
	- strategii de diferențiere, individualizare				
	- unitatea dintre secvențele didactice				
	- unitatea dintre obiective, conținut, evaluare				
	- utilizarea timpului				
	- managementul clasei / grupei				

[1] Lecția nu se notează

3. Evaluativă	- evaluare formativă / permanentă şi sumativă / cumulativă				
	- apreciere verbală şi nonverbală				
	- analiza produselor activităţii				
	- nivelul de pregătire al copiilor raportat la cerinţele programei				
4. Comporta-mentală	- conduita (relaţii, limbaj, ţinuta)				
	- creativitate didactică				
	- capacitatea stăpânirii de sine, prezenţă de spirit, mobilitate				
	- autoanaliza şi autoaprecierea obiectivă				

Alte aspecte: _____

_____

_____

Recomandări: _____

_____

NOTA: _____ Semnătura evaluatorului: _____

2. PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Procesul de învăţământ reprezintă o modalitate eficientă şi organizată de realizare a educaţiei, prin implicarea principalilor „actori" ai actului educaţional: profesorul şi elevii, adică „subiectul" şi „obiectul" acţiunii educaţionale. Subiectului i se atribuie o funcţie esenţială a procesului de învăţământ: funcţia de *predare*. Predarea este o acţiune îndreptată spre atingerea unui scop instructiv-educativ, formulat în prealabil. Dar acest scop nu poate fi atins fără implicarea „obiectului", respectiv a elevului, printr-o activitate specifică: cea de *învăţare*.

Se conturează, aşadar, doi poli implicaţi în activitatea educaţională - ***profesorul*** şi ***elevii*** - şi două activităţi specifice fiecăruia dintre ei: cea de ***predare*** şi cea de ***învăţare.*** Prezenţa celor doi agenţi ai actului educaţional, împreună cu activităţile care le sunt specifice, generează ***caracterul bilateral*** al procesului de învăţământ. Pe lângă predare şi învăţare, la fel de importantă este şi ***evaluarea***, considerată o a treia activitate funda-mentală a procesului de învăţământ. Evaluarea este o acţiune aparţinând profesorului, în principal, necesară pentru reglarea atât a predării, cât şi a învăţării, dar este prezentă şi la nivelul elevului, sub forma autoevaluării.

Plecând de la aceste trei activităţi fundamentale ale procesului de învăţământ, R. Iucu (2001) îl defineşte ca *„o formă sistematică şi organizată de desfăşurare a ansamblului procesual predare - învăţare (presupunând aşadar interacţiunea personalităţilor celor două entităţi psihologice implicate, profesorul şi elevii), orientată finalist, transpusă pragmatic printr-o serie de metode şi procedee şi supusă legilor evaluării"* [46, pag.69).

Procesul de învăţământ presupune un cadru formal de organizare şi desfăşurare, oferit de şcoală, principalul agent educogen însărcinat cu realizarea educaţiei. Procesul de învăţământ are următoarele caracteristici [C. Cucoş, 27]:

- este ***determinat socio-cultural*** şi evoluează în timp (specificul fiecărei epoci, evoluţia societăţii şi a cunoaşterii îşi pun amprenta asupra procesului de învăţământ);
- are un dublu caracter: ***instructiv*** (de transmitere a cunoştinţelor) şi ***formativ*** (de formare a personalităţii, caracterului etc.);
- acordă ***roluri*** bine definite *profesorilor* şi *elevilor*, chiar dacă acestea pot fi schimbate, temporar şi/sau secvenţial;
- are un ***caracter bilateral***, presupunând implicarea activă şi efectivă a doi parteneri, adică a binomului profesor-elev;

- ***generează cunoaştere*** şi „redescoperă" cunoaşterea umană (la nivelul elevilor care dobândesc cunoştinţe şi valori „noi");
- este un ***sistem cu autoreglare***, perfectibil pe măsura desfăşurării lui, în acord cu norme praxiologice şi de eficienţă acţională;
- este caracterizat de ***interacţiunea dintre predare, învăţare şi evaluare***;
- ***generează autoînvăţare*** şi motivează, formează subiectul pentru a continua parcursul de achiziţii în mod autonom.

2.1. O dublă perspectivă: structurală şi procesuală

Procesul de învăţământ poate fi abordat dintr-o dublă perspectivă [D. Potolea, apud R. Iucu, 46]:

1. **Abordarea structurală** (din punct de vedere *static*) cuprinde componentele procesului de învăţământ şi relaţiile care se stabilesc între aceste componente (vezi *figura nr. 5.7*).

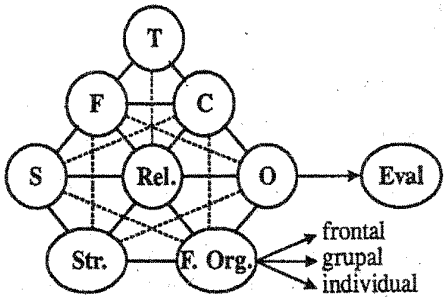


Figura nr. 5.7 Dimensiunea spaţio-temporală a procesului de învăţământ [R. Iucu, 46]

Componentele reprezentate în figură sunt: F - finalităţi; Str - strategii, C - conţinuturi, F. org. - forme de organizare, T - timp, S - subiect, O – obiect, Eval - evaluare. Abordarea structurală este un fel de secţiune transversală a procesului de învăţământ, în care pot fi privite componentele şi relaţiile dintre ele.

2. **Abordarea procesuală** se referă la dinamica desfăşurării procesului de învăţământ, la derularea acţiunilor şi/sau fazelor specifice acestuia. În această abordare putem avea în vedere *fazele* desfăşurării procesului de învăţământ (P - proiectare, I - implementare, E - evaluare) (vezi *figura nr.5.8*) sau procesele/activităţile de bază ale procesului de învăţământ (P - predare, Î - învăţare, E - evaluare) (vezi *figura nr.59*). Aceste abordări ale procesului de învăţământ, precum şi modelele procesului de învăţământ (pe care urmează să le prezentăm) sunt utile pentru formarea unor reprezentări corecte şi complete asupra procesului de învăţământ de către cadrele didactice.

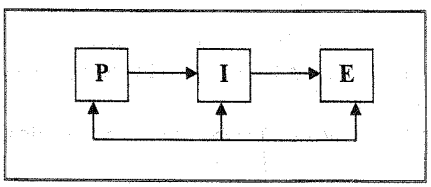


Figura nr. 5.8 Abordarea procesuală(după fazele procesului de învăţământ)

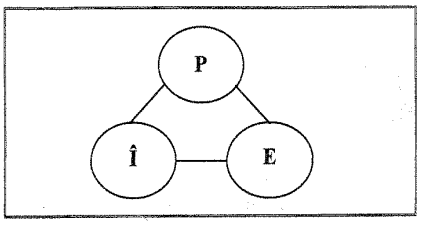


Figura nr. 5.9 Abordarea procesuală (după procese/activităţi fundamentale)

2.2. Modele ale procesului de învăţământ

Modelele procesului de învăţământ sunt construcţii simplificate conţinând cele mai importante variabile ale procesului de învăţământ, care dau o viziune aproximativă, intuitivă şi orientativă asupra acestuia. Modelele au o valoare ştiinţifică, întrucât ele orientează strategiile de investigaţie ştiinţifică spre studierea relaţiilor dintre variabilele fenomenului cercetat, în cazul nostru procesul de învăţământ, şi elaborarea treptată de teorii asupra acestui fenomen [Geulen, apud R. Iucu, 46]. Un model are următoarele caracteristici [D. Aldea, 3]:

- este o „reprezentare", un „tablou mintal" al unui fenomen care nu poate fi văzut sau experimentat direct;
- este un mediator între realitate şi teorie, fiind o construcţie simplificată a realităţii/unui aspect al realităţii;
- principala finalitate a modelului este identificarea celor mai importante variabile pentru abordarea intuitivă a fenomenului;
- are valoare descriptivă;
- oferă posibilitatea înţelegerii fenomenului şi mai puţin explicarea lui.

Diferitele abordări ale procesului de învăţământ au dus la conturarea mai multor modele dintre care, cele mai vehiculate în literatura de specialitate de la noi sunt *modelul sistemic*, *modelul interactiv* şi *modelul comunicaţional*.

2.2.1. Modelul sistemic

Modelul sistemic al procesului de învăţământ derivă din analiza sistemică a fenomenelor şi proceselor realităţii, aplicabilă şi la procesul de învăţământ. Din perspectivă sistemică, obiectele şi fenomenele sunt considerate sisteme, adică ansambluri de elemente aflate într-o interacţiune dinamică. Relaţiile de interacţiune şi intercondiţionare dintre elementele componente ale sistemului dau naştere unei structuri bine delimitate, care funcţionează ca un *tot unitar* şi dobândeşte caracteristici noi faţă de cele pe care le posedă fiecare element în parte. Sistemul nu este reductibil, aşadar, la suma părţilor sale componente. Orice transformare a unui element component al sistemului face ca întregul ansamblu să suporte restructurări, în *virtutea interacţiunilor dinamice* dintre componente.

Schema următoare (*figura nr. 5.10*) redă o posibilă reprezentare a modelului sistemic al procesului de învăţământ:

Din punct de vedere sistemic procesul de învăţământ este un „ansamblu complex şi dinamic de componente care interacţionează şi converg spre realizarea unor obiective instructiv-educative clar definite." [I. Cerghit, 17, pag.174]. Abordarea sistemică a procesului de învăţământ presupune, aşa cum reiese şi din schemă, mai multe aspecte: identificarea elementelor componente ale sistemului şi a modului de articulare a acestor elemente; raportarea sistemului la mediul înconjurător şi delimitarea sistemelor pe niveluri.

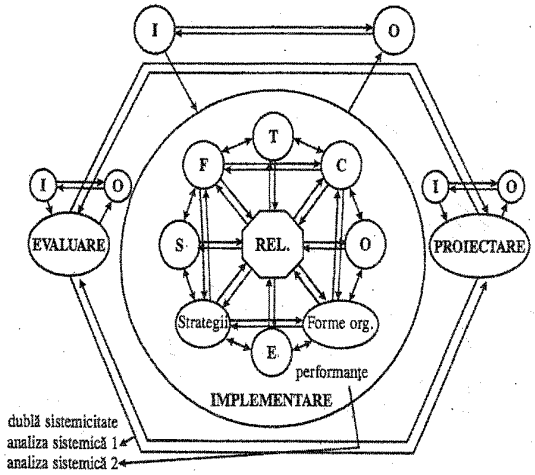


Figura nr. 5.10 Modelul sistemic al procesului de învăţământ [R. Iucu, 46]

Elementele componente ale sistemului „proces de învăţământ" sunt identificate, de regulă, într-o manieră dinamică, operaţională, care exprimă atât structura, cât şi funcţionalitatea procesului de învăţământ. Aceste elemente, numite şi variabile, nu joacă acelaşi rol în cadrul sistemului. Unele pot fi cunoscute şi modificate, altele acceptate şi probabil că unele rămân încă necunoscute. Unele îndeplinesc rolul de resurse-constrângeri, fiind considerate elemente „de intrare" în sistem, altele realizează punerea în acţiune a resurselor respective, iar altele reprezintă „ieşiri" din sistem, efecte ale transformărilor produse sau rezultate. De asemenea, există componente cu rol de ameliorare a funcţionării întregului sistem: feed-back-ul şi evaluarea (vezi *figura nr. 5.11*].

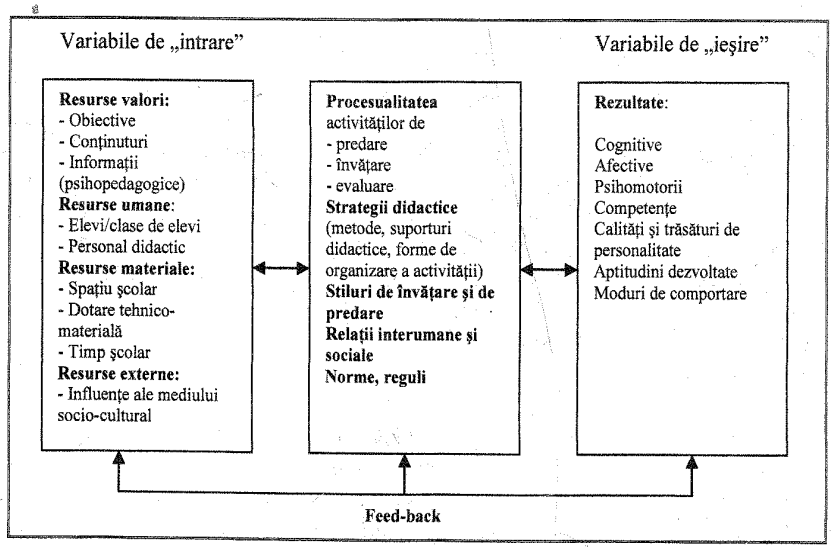


Figura nr. 5.11 Schema globală a sistemului „proces de instruire" [I. Cerghit, 17]

Aşadar, componentele procesului de învăţământ sunt următoarele:

- *obiective:* prefigurări ale rezultatelor ce urmează să apară; sunt expresii finaliste ale intenţiilor şi au rolul de a orienta întregul proces, fiind totodată expresia opţiunilor şi a valorilor care călăuzesc întreaga activitate din cadrul procesului de învăţământ;
- *conţinuturi:* ansambluri de cunoştinţe, capacităţi, deprinderi, aptitudini şi comportamente organizate sistematic, prin intermediul cărora se ating obiectivele şi se formează personalitatea elevilor în direcţia dorită;
- *informaţii ştiinţifice* (psihologice, pedagogice, sociologice) – informaţii ce fundamentează din punct de vedere ştiinţific organizarea procesului de învăţământ, rod al experienţei şi al cercetării ştiinţifice;
- *resurse umane:* elevi/clase de elevi şi personal didactic, adică agenţii umani implicaţi în procesul de predare-învăţare-evaluare;
- *resurse materiale:* spaţiul şcolar, dotarea tehnico-materială, timpul şcolar etc., absolut necesare pentru derularea procesului de învăţământ;
- *resurse externe:* influenţe ale mediului socio-cultural, cu efecte dintre cele mai diverse asupra procesului de învăţământ, benefice sau mai puţin benefice;
- *activităţile de predare/ învăţare/evaluare:* activităţi fundamentale ale procesului de învăţământ, prin intermediul cărora se produce transformarea variabilelor de intrare (aceste activităţi vor constitui obiectul unei analize separate);
- *strategiile didactice:* ansambluri procedurale implicate în activităţile de predare-învăţare-evaluare, ce presupun combinaţii de metode, suporturi didactice/mijloace de învăţământ şi forme de organizare a activităţii;
- *stiluri de învăţare şi de predare:* ansambluri comportamentale relativ stabile specifice elevilor şi profesorilor, caracterizate prin practici tipice de predare sau învăţare [Sckaub Zenke, 82];
- *relaţii interumane şi sociale:* raporturi educative stabilite între profesori şi elevi, între elevi, între elevi şi conducere etc. Aceste raporturi au şi o dimensiune normativă şi valorică (recunoaşterea personalităţii elevului, responsabilitate atât a personalului didactic, cât şi a elevilor etc.) (Ibidem);
- *normativitatea:* ansamblul de principii, norme, reguli care reglementează organizarea şi desfăşurarea procesului de învăţământ;
- *rezultate:* produse, efecte imediate sau pe termen lung, de natură cognitivă (cunoştinţe şi capacităţi intelectuale), psihomotorie (deprinderi şi obişnuinţe) sau afectivă (sentimente, convingeri, atitudini); competenţe, calităţi şi trăsături de personalitate, aptitudini dezvoltate, moduri de comportare etc.;
- *feed-back/retroacţiune* – relaţia inversă de la „ieşire" către „intrare", prin intermediul căreia are loc monitorizarea, reglarea şi autoreglarea procesului de învăţământ pe parcursul desfăşurării lui.

Un alt aspect al analizei sistemice a procesului de învăţământ este determinarea relaţiilor şi interrelaţiilor dintre elementele componente. Astfel, între elementele procesului instructiv-educativ pot fi stabilite [C. Cucoş, 27]:

- *legături ierarhice* (de exemplu, între finalităţi şi conţinuturi sau strategii, în sensul că primele obligă dimensionarea celorlalte);
- *legături de dirijare* (de exemplu, un conţinut al învăţării conduce la selectare anumitor metode prin care acel conţinut să fie accesibilizat şi asimilat);
- *legături genetice* (mai întâi se stabilesc conţinuturile şi metodele de predare, apoi modalităţile de evaluare şi autoevaluare a performanţelor);

- *legături de funcționare* (între evaluare și toate celelalte componente ale procesului de învățământ, care asigură funcționarea și reluarea procesului);
- *legături de dezvoltare* (orice inovație a conținutului sau a metodelor, de exemplu, generează modificări ale tuturor celorlalte componente ale sistemului).

Pe lângă aceste legături, mai pot fi identificate: relații cauză-efect, relații de corespondență, relații de compatibilitate, relații de compensare, relații de complementaritate etc.

Sistemul de învățământ trebuie raportat atât la suprasistemul în care se integrează, cât și la mediul înconjurător. Sistemul supraordonat este *sistemul de învățământ*, adică ansamblul instituțiilor în care se desfășoară activitatea instructiv-educativă. Sistemul de învățământ reflectă cerințele și exigențele societății pe care o deservește și este expresia politicilor educaționale dintr-o anumită țară.

Putem delimita și subsisteme ale sistemului „proces de învățământ" (sau microsisteme), așa cum este lecția de exemplu, ca activitate instructiv-educativă concretă la nivelul căreia se reproduc „în mic" toate elementele sistemului. Putem vorbi așadar de o delimitare pe niveluri a sistemelor instructiv-educative, astfel [I. Cerghit, 17, pag. 179]:

- *macrosisteme instrucționale* – operează la nivel național și pun în evidență marile tendințe structurale;
- *mezosisteme instrucționale* (sisteme intermediare) – existente la nivel regional, local sau instituțional;
- *microsisteme instrucționale* – operante la nivelul clasei, al practicii cotidiene.

Orice abordare sistemică presupune și luarea în considerare a influențelor contextelor/mediului în care este integrat sistemul respectiv. În cadrul procesului de învățământ este vorba de influențe culturale, educaționale, socio-economice etc. care afectează organizarea și evoluția sa.

2.2.2. Modelul interactiv

Modelul interactiv al procesului de învățământ se construiește plecând de la caracterul său dual, care presupune existența, pe de o parte, a unor forțe care acționează în direcția producerii unor schimbări, generării unor achiziții la elevi, iar pe de altă parte, a unor forțe care suportă schimbările, aflate în dezvoltare. Pot fi identificate trei funcții ale procesului de învățământ [Buchberger, *apud* R. Iucu, 46, pag.75]: funcția de predare, funcția de învățare și funcția de evaluare.

Modelul interactiv (reprezentat în figura nr. 5.12) evidențiază *interacțiunea și corelația dintre predare, învățare și evaluare*, și considerarea importanței egale a celor trei activități în procesul instructiv-educativ. Acest model permite evitarea accentuării excesive a uneia sau a alteia dintre cele trei funcții, chiar dacă în activitatea concretă de instruire predomină succesiv și/sau temporar una sau alta dintre ele.

1. **Predarea** este activitatea proprie profesorului, definită ca un ansamblu complex de acțiuni și comportamente didactice specifice, destinate producerii învățării (I. Cerghit). Predarea a constituit multă vreme preocuparea exclusivă a pedagogilor și profesorilor, în cadrul unui învățământ de tip magistrocentrist. În timp, predarea a înregistrat și o evoluție conceptuală, de la sensul clasic de transmitere de cunoștințe la o semnificație actuală, mult mai lărgită, conform căreia predarea presupune o serie de acțiuni, cum sunt: planificarea, proiectarea schimbărilor ce urmează a fi produse în comportamentul elevilor; precizarea naturii schimbărilor (stabilirea finalităților); selectarea și adaptarea conținuturilor care vor produce schimbările așteptate; dirijarea schimbărilor prin strategii specifice; aprecierea calității schimbărilor survenite [R. Iucu, 46, pag.85]. Abordările actuale ale predării sunt multiple. Amintim doar câteva: predarea ca transmitere, predarea ca ofertă de experiențe, predarea ca dirijare a învățării etc. [a se vedea I.

Cergit, 17, pag. 231-249]. Predarea este călăuzită de aşa numita ***logică didactică***, rezultată din combinarea logicii ştiinţei (a materiei, a obiectului de învăţământ) cu logica dezvoltării psihofizice a elevilor. Cu cât elevii sunt mai mici, cu atât logica didactică este mai apropiată de logica dezvoltării psihofizice, pentru ca predarea să satisfacă într-o măsură cât mai mare necesităţile de dezvoltare plenară ale elevilor de vârste mici. Cu cât elevii sunt mai mari, cu atât logica didactică se apropie tot mai mult de logica ştiinţei, până la identificare cu aceasta [I. Cergit, 17].

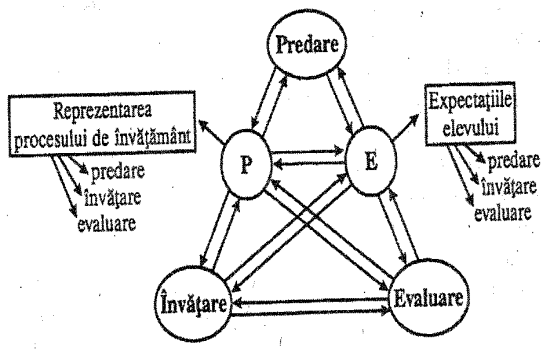


Figura nr. 5.12 Modelul interactiv al procesului de învăţământ [R. Iucu, 46]

2. **Învăţarea** este activitatea specifică elevului, constând în modificări comporta-mentale în urma interacţiunilor cu mediul instructiv-educativ, prin experienţe repetate. Aceste modificări nu sunt rezultat al maturizării neuro-fiziologice sau al unor stări prin care trece organismul (oboseală, boală etc.). Procesele învăţării nu sunt observabile direct, ci prin compararea succesivă a manifestărilor celui care învaţă, indicatorul general al învăţării fiind *schimbarea* [H. Schaub, K. Zenke, 82]. Învăţarea este individuală şi presupune efort şi implicare activă din partea elevului. Învăţarea din cadrul procesului de învăţământ este rezultat al predării, având loc într-un context pedagogic orientat. În evoluţia instruirii accentul s-a mutat de pe predare pe învăţare, adică de pe profesor pe elev. Zăbovirea didacticilor moderne asupra învăţării este necesară, întrucât o fundamentare ştiinţifică a procesului de învăţământ trebuie să ia în considerare teoriile psihologice ale învăţării şi să le valorifice în organizarea şi realizarea procesului de învăţământ.

3. **Evaluarea** constă în „culegerea, valorificarea, aprecierea şi interpretarea informaţiilor rezultate din procesul de învăţare" [H. Schaub, K. Zenke, 82, pag.100]. Evaluarea este indispensabilă în activitatea de instruire, având consecinţe atât asupra predării, cât şi asupra învăţării. Evaluarea încheie ciclul de intervenţie asupra elevului, constatând în ce măsură modificările apărute la elevi corespund sau nu obiectivelor stabilite la începutul procesului. Rezultatele evaluării vor influenţa atât activitatea profesorului, care-şi va organiza noua predare în funcţie de rezultatele constatate, cât şi activitatea elevului, care va avea „măsura" eficienţei activităţii sale de învăţare.

Predarea, învăţarea şi evaluarea alcătuiesc *o unitate organică* în procesul instructiv-educativ, prin relaţiile de interacţiune implicită şi explicită stabilite între ele. Între predare şi învăţare se stabileşte o relaţie de tip „cauză-efect", deoarece învăţarea în procesul de învăţământ este rezultat al predării. Aceasta nu înseamnă că este vorba de o relaţie lineară, fiindcă învăţarea nu se manifestă în mod automat ca rezultat al predării. Este necesară implicarea activă a elevului pentru ca învăţarea să se producă, într-un proces dirijat de profesor şi orientat de obiectivele stabilite. Obiectivele predării trebuie sa devină şi obiective ale învăţării. Numai în această situaţie se poate manifesta unitatea dintre predare şi învăţare. Spre deosebire de teoriile clasice ale

instruirii, teoriile moderne aduc în centrul preocupărilor elevul şi activitatea sa de învăţare, considerându-se că există mai multe şanse să se progreseze în însuşirea cunoştinţelor dacă activitatea didactică se concentrează asupra nevoilor şi activităţilor elevului, decât asupra activităţii profesorului [N. MacKenzie, *apud* I. Cerghit, 17].

Din această perspectivă, şi conceptul de predare suferă reelaborări. Predarea este văzută tot mai mult ca o punere a elevului în situaţia de învăţare, ca o dezvoltare a capacităţii de învăţare a elevului. Elevul devine mult mai responsabil şi mai implicat în actul învăţării. O mutare de accent se produce şi în privinţa evaluării. Aceasta constă în accentuarea funcţiei de feed-back a evaluării şi transformarea ei într-un instrument de „supraveghere" a predării şi învăţării, dar şi de transformare a predării şi învăţării. Obiectivele evaluării concordă cu cele ale predării şi învăţării, ceea ce face ca şi această activitate să-şi găsească locul în ansamblul procesual predare-învăţare-evaluare. Prin evaluare se apreciază măsura în care au fost atinse scopurile şi obiectivele predării şi învăţării şi se iau acele măsuri care să permită menţinerea procesului în direcţia dorită. Dar şi evaluarea se modelează după cerinţele predării şi ale învăţării.

În procesul de învăţământ profesorul se implică având propria reprezentare asupra acestuia, respectiv asupra proceselor de predare, învăţare şi evaluare. Reprezentarea procesului de învăţământ este „o imagine mentală, o structură cognitivă care va marca decisiv în plan acţional proiectarea, organizarea şi desfăşurarea activităţilor educaţionale" [R. Iucu, 46, pag.70]. Aceste reprezentări sunt puncte de plecare în desfăşurarea activităţilor instructiv-educative. Elevul, la rândul său, are anumite expectaţii legate de activităţile de predare-învăţare-evaluare (aşteptări, scopuri, pretenţii privind realizarea predării, învăţării şi evaluării). Aceste expectanţe au atât un caracter motivaţional, cât şi unul cognitiv-evaluativ (deoarece ele se stabilesc în funcţie de imaginea pe care o are elevul despre propria persoană şi despre performanţele prealabile la anumite categorii de sarcini) [D. Sălăvăstru, 80].

2.2.3. Modelul comunicaţional

Modelul comunicaţional al procesului de învăţământ îşi are originea în teoria comunicării, în centrul căreia se află conceptul de *comunicare*. Comunicarea înseamnă transmiterea informaţiei de la un *emiţător* către un *receptor* printr-un canal. La toate nivelele lumii vii există comunicare. Comunicarea umană se realizează prin limbaj articulat, dar şi prin gesturi, mimică, intonaţie, imagini etc.

Din perspectivă comunicaţională, profesorul şi elevii sunt consideraţi participanţi la procesul de comunicare, având statute de emiţător (E) şi receptor (R). În comunicare mai sunt prezente: canalul de comunicare, procesele de codare şi de decodare a informaţiei, mesajul educaţional, canalul de transmitere a mesajului, eventuale obstacole/bariere de comunicare, repertoriile emiţătorului şi receptorului şi relaţiile dintre ele, tipuri şi forme de comunicare, feed-back etc. (*figura nr. 5.15*). Comunicarea are loc atunci când repertoriile emiţătorului (R_E) şi receptorului (R_R) interacţionează. Mesajul este transpus într-un cod (sistem de semne şi de reguli de combinare a acestora), care trebuie să fie comun măcar parţial emiţătorului şi receptorului, altfel apar neînţelegeri între emiţător şi receptor şi chiar imposibilitatea de a comunica.

Comunicarea realizată în procesul de învăţământ se numeşte *comunicare didactică*. Faţă de comunicarea umană în general, comunicarea didactică are anumite particularităţi:

- urmăreşte realizarea unor obiective pedagogice (transmiterea şi asimilarea informaţiei, rezolvarea de probleme, formarea unor capacităţi, atitudini, sentimente, evaluarea rezultatelor etc.);
- este o comunicare de conţinuturi purtătoare de instruire;
- generează învăţare şi dezvoltare prin implicarea activă a elevului în actul comunicării.

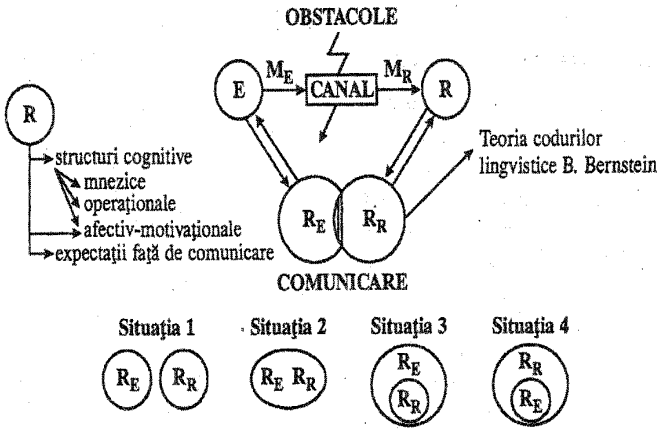


Figura nr. 5.13 Modelul comunicaţional al procesului de învăţământ

În *tabelul nr. 5.9* sunt enumerate principalele *forme ale comunicării*:

Tabelul nr. 5.9 Forme ale comunicării [A. Cosmovici, L. Iacob, coord., 23]

Criterii	Forme	Precizări
a) Parteneri	1. c. intrapersonală	- cu sine
	2. c. interpersonală	- între două persoana
	3. c. în grup mic	- în cazul unei relaţii grupale de tip „faţă în faţă"
	4. c. publică	- auditoriul este un public larg, în relaţie directă (conferinţe, miting) sau indirectă (ziar, TV) cu emiţătorul
b) Statutul interlocutorilor	1. c. verticală	- între parteneri care au statute inegale (elev - profesor, soldat - ofiţer etc.)
	2. c. orizontală	- între parteneri cu statute egale (elev - elev, soldat - soldat etc.)
c) Codul folosit	1. c. verbală	- informaţia este transmisă prin intermediul cuvântului; poate fi orală sau scrisă
	2. c. paraverbală	- informaţia este transmisă prin elementele vocale şi prozodice care însoţesc cuvântul sau vorbirea în general (caracteristicile vocii, accentul în pronunţie, intensitatea vorbirii, ritmul şi intonaţia, pauza etc.)
	3. c. nonverbală	- se realizează printr-o diversitate de semne legate de postura, mişcările, gestica, mimica şi înfăţişarea partenerilor de comunicare
	4. c. mixtă	- informaţia este transmisă prin cel puţin două dintre modurile menţionate
d) Finalitatea actului comunicativ	1. c. accidentală	- transmiterea întâmplătoare a informaţiei, fără intenţia de a o face şi fără să fie destinată procesului de învăţare
	2. c. subiectivă	- exprimarea directă de către emiţător a unor stări emoţionale
	3. c. instrumentală	- vizează un obiectiv precis, urmăreşte producerea unui anumit efect la receptor şi se modifică în funcţie de reacţia receptorului
e) Capacitatea autoreglării	1. c. lateralizată/ unidirecţională	- fără feed-back (comunicare prin film, radio, TV, bandă magnetică etc., forme care nu admit interacţiunea)
	2. c. nelateralizată	- cu feed-back determinat de prezenţa interacţiunii emiţător - receptor
f) Natura conţinutului	1. c. referenţială	- vizează un anumit adevăr (ştiinţific sau de altă natură)
	2. c. operaţională / metodologică	- vizează înţelegerea acelui adevăr, felul în care trebuie operat, mental sau practic, pentru ca adevărul transmis să fi descifrat
	3. c. atitudinală	- valorizează cele transmise, situaţia comunicării şi partenerul

2.3. Caracterul formativ-educativ al procesului de învățământ

Aşa cum am văzut, una dintre caracteristicile procesului de învățământ este dublul caracter al acestuia: instructiv (informativ) şi educativ (formativ). Caracterul instructiv se realizează prin transmiterea şi însuşirea de cunoştinţe, iar cel educativ prin dezvoltarea capacităților cognitive şi operatorii, dar şi prin formarea atitudinilor, comportamentelor, trăsăturilor de caracter etc. O abordare a caracterului formativ-educativ al procesului în acest context este necesară, având în vedere tendința actuală, cel puțin în învățământul românesc, de neglijare a acestei laturi şi de limitare a procesului de învățământ la latura lui instructivă. Chiar dacă s-a încercat introducerea unor restructurări în sistemul românesc de învățământ, rezultatele acestora se lasă încă aşteptate în practica educațională. De exemplu, reelaborarea curriculum-ului nu a fost urmată şi de reducerea conținutului informațional decât într-o măsură foarte mică. Incontestabil că s-au realizat şi progrese, dar latura formativ-educativă continuă să rămână deficitară.

1. Există mai multe argumente în sprijinul necesității accentuării caracterului formativ al procesului de învățământ. Unul dintre ele este legat de explozia informațională din zilele noastre şi de „uzura morală" a cunoştinţelor, care îşi pierd repede valoarea. Într-o atare situație, este mult mai important să se formeze la elevi capacități de a dobândi cunoştinţe în mod independent, de a le selecta şi organiza în funcție de necesități, de a înțelege şi evalua în mod critic informațiile, decât de a stoca informații perisabile. Pentru a realiza toate aceste deziderate, este nevoie tot de informație, dar selectată şi esențializată în funcție de necesitățile educaționale.

2. Un alt argument în favoarea accentuării caracterului formativ-educativ al procesului de învățământ este educația permanentă, necesitatea învățării pe parcursul întregii vieți. Educația, respectiv învățarea, continuă şi după absolvirea studiilor şi inserția în viața socio-profesională. Schimbările accelerate din zilele noastre aduc în atenție capacitatea individului de a se adapta acestor schimbări, de a deține acele capacități care să-i permită o învățare continuă. Pentru aceasta, el trebuie să dobândească, încă din şcoală, capacități şi deprinderi de învățare eficientă, adică trebuie să ştie cum să învețe, cum să se instruiască singur după încheierea şcolii şi cum să evolueze ca personalitate morală şi independentă, activă şi cu spirit critic.

3. Alt argument pe care îl menționăm aici este necesitatea educării unei gândiri critice la elevi, atât de necesară datorită perioadei de confuzii şi inversări de valori pe care o traversează întreaga societate, şi în mod special societatea românească.

2.4. Didactica – teorie a procesului de învățământ

Didactica este disciplina pedagogică al cărei obiect de studiu este procesul de învățământ, ca principală modalitate de instruire şi educare. Termenul de didactică Provine din limba greacă: *didaskein* – a învăța (pe alții); *didaktikos* – instrucție, instruire; *didasko* – învățare, învățământ; *didaktike* – arta învățării. Didactica mai este numită şi teorie a instruirii, deoarece activitatea de bază din cadrul procesului de învățământ este cea de instruire. Cel care a impus folosirea termenului în literatura pedagogică a fost Jan Amos Comenius, odată cu celebra sa scriere *Didactica Magna* (*Marea didactică*), ce avea ca subtitlu *Ştiința de a-i învăța pe toți de toate*. La dezvoltarea didacticii şi-au mai adus contribuția şi alți autori, cum ar fi: Fr. Rabelais, M. De Montaigne, J. Locke, J. H. Pestalozzi, J. Fr. Herbart, Fr. Frobel, A. Diesterweg, A. Ferrière, M. Montessori, O. Decroly, J. Dewey, B.F. Skinner, iar la noi I. Cerghit, M. Ionescu, I. Neacşu, S. Cristea, R. Iucu etc. Sorin Cristea [25] remarcă trei etape în evoluția didacticii:

a) ***etapa didacticii tradiționale***, de tip magistrocentrist (secolele XVII-XIX), cu accent pe activitatea de predare, sursa principală a cunoaşterii fiind considerată percepția; instruirea se caracterizează prin dirijarea autoritară a învățării;

b) ***etapa didacticii moderne***, de tip psihocentrist sau sociocentrist (sfârşitul secolului al XIX-lea şi prima jumătate a secolului al XX-lea), în care accentul se pune pe activitatăţile de predare-învăţare, iar acţiunea determinată psihologic devine sursa principală a cunoaşterii pentru elevi. Dirijarea învăţării se produce în manieră psihologică sau socială;

c) ***etapa didacticii postmoderne***, de tip curricular (din a doua jumătate a secolului al XX-lea), în care accentul se pune pe interacţiunea dintre predare-învăţare-evaluare, iar acţiunea determinată psihosocial devine principala sursă a cunoaşterii pentru elevi. Este etapa caracterizată prin tehnocentrism, cu accent pe strategii şi autodirijarea psihosocială a învăţării.

Ca teorie a procesului de învăţământ/teorie a instruirii, didactica îndeplineşte o dublă funcţie pedagogică: *funcţia normativă* (stabileşte dimensiunea funcţională, structurală şi operaţională a activităţii de predare-învăţare-evaluare, care marchează cadrul epistemo-logic specific didacticii generale) şi *funcţia prescriptivă* (stabileşte „condiţiile ierarhice" ale activităţii de predare-învăţare-evaluare: obiective, conţinut, metode, evaluare, şi posibilităţile tehnologice de proiectare şi realizare a acestora).

De asemenea, didactica (teoria instruirii) este considerată o subteorie a teoriei despre educaţie, care defineşte următoarele concepte de bază: proces de învăţământ, obiective pedagogice, conţinutul învăţământului, metodologia didactică, evaluarea didactică, proiectarea pedagogică/a procesului de învăţământ. În cadrul acestei discipline se asigură analiza articulată, coerentă conceptelor definitorii pentru explicarea şi înţelegerea procesului de învăţământ. Împreună cu *teoria educaţiei* (care analizează conceptele pedagogice de bază), teoria instruirii/didactica formează nucleul epistemic tare al ştiinţelor educaţiei, activat la nivelul pedagogiei generale [S. Cristea, 25]. Din didactica generală s-au desprins mai multe discipline, ca: didactica şcolară, didactica adulţilor, didactica experimentală, didactica disciplinelor de învăţământ.

3. METODOLOGIA DIDACTICĂ: CONCEPT, FUNCŢII, SISTEM

Într-o definiţie sintetică, orice ştiinţă este o *unitate a teoriei şi metodei*. În cadrul acestei unităţi, metoda se ocupă cu furnizarea informaţiilor pe baza cărora teoria îşi construieşte demersurile sale descriptive, sistematizatoare şi explicative. Desigur, relaţia nu este atât de simplă. Metoda nu este exterioară şi independentă de teorie, ci se constituie împreună cu teoria, orice metodă fiind mai mult sau mai puţin o "teorie în acţiune". De aceea, metoda, ca parte a unei ştiinţe, este de fapt o *metodologie*, implicând deci o *teorie despre metodă.*

Unitatea dintre teorie şi metodă este pusă în evidenţă şi de faptul că metoda apare, în raport cu teoria, simultan ca o consecinţă şi ca o premisă. Metoda este o *consecinţă* a teoriei, întrucât ia naştere prin conversiunea domeniului teoretic explicativ în domeniu teoretic normativ. Orice metodă se fundamentează pe o anumită teorie sau, cel puţin, pe o ipoteză teoretică. Pe de altă parte, metoda este o *premisă* a teoriei întrucât tocmai metoda este aceea care produce informaţii menite să verifice teoria, care ghidează cercetarea ulterioară şi care poate genera noi teorii sau poate să le modifice pe cele existente.

Această unitate a teoriei şi metodei caracterizează, desigur, şi pedagogia, dar cu particularităţi care ţin de relaţia specifică ce se instituie în pedagogie între explicativ şi normativ, între teorie şi practică, între cunoaştere şi acţiune. Principala notă distinctivă a pedagogiei constă în aceea că metoda şi metodologia au nu numai semnificaţia de instrumente de cunoaştere, dar şi semnificaţia de *instrumente de acţiune practică*, de realizare efectivă a educaţiei, instrumente menite să imprime raţionalitate şi eficienţă acţiunii educative.

3.1. Funcțiile metodei în procesul de învățământ

În cazul sistemelor deschise cu caracter finalist, cum este și cazul procesului de învățământ, una din paradigmele de analiză, larg utilizată în științele socio-umane, o reprezintă ***analiza funcțională***. În esență, ideea este că sistemele dinamice orientate de finalități determinate se organizează și se autoorganizează în raport cu cerințele ce decurg din finalitățile sistemului. În acest cadru, funcția desemnează contribuția specifică pe care fiecare componentă a sistemului/procesului o aduce la satisfacerea cerințelor derivate din finalități. Din această perspectivă, definirea conceptului de metodă poate și trebuie să fie completată cu analiza funcțiilor pe care metoda le îndeplinește în procesul de învățământ.

3.1.1. Funcția cognitivă

Funcția cognitivă a metodelor reprezintă contribuția pe care acestea o au la realizarea finalităților procesului de învățământ privit ca proces de cunoaștere. Este o funcție fundamentală, întrucât procesul de învățământ este eminamente un proces de cunoaștere, dimensiunea cognitivă fiind prezentă nu numai în raport cu obiectivele explicit cognitive, dar și în raport cu obiectivele din sfera afectiv/motivațională, a educației morale și estetice. Cunoașterea este baza pe care se construiește activitatea de predare și învățare, iar metoda, alături de conținuturi, constituie factorul principal de generare, de organizare și de valorificare a cunoașterii în procesul de învățământ.

1. Metoda este un ***mod de transmitere a cunoașterii*** și anume un mod de selecție, esențializare, sistematizare și prezentare a cunoștințelor într-o formă care să declanșeze și să orienteze procesele și mecanismele cognitive de asimilare la cei care învață. Prin metodă, transmiterea cunoștințelor dobândește caracterul unui act intenționat, planificat și sistematic menit să asigure trecerea de la necunoscut la cunoscut, de la cunoașterea empirică la cunoașterea științifică, de la cunoașterea ocazională și spontană, la cunoașterea premeditată și conștientă. Alegerea oricăror metode reprezintă, în fapt, alegerea celui mai potrivit mod de transmitere în funcție de particularitățile conținuturilor care se transmit și de particularitățile celor care învață.

2. Metoda este un ***mod de asimilare a cunoașterii*** și anume un mod prin care conținuturile cognitive, ca factori externi de stimulare și dirijare a învățării, devin factori interni de declanșare și realizare a învățării. Prin metodă, elevul accede de la receptare la înțelegere, de la cunoștințe statice "gata făcute", la cunoștințe dinamice și operaționale. Sub acest aspect, gradul în care o anumită metodă își realizează funcția cognitivă trebuie pus în evidență, precizând nu numai cum transmite profesorul, dar și cum asimilează elevul cunoștințele vehiculate prin metoda respectivă.

3. Metoda este un ***mod de învățare a cunoașterii*** în sensul că, prin metodă, se învață sau trebuie să se învețe nu numai cunoștințele specifice transmise și asimilate, dar și demersurile cognitive (algoritmii, raționamentele, strategiile) prin care se elaborează, prin care se explorează realitatea sau prin care se generează cunoștințe noi prin prelucrarea celor asimilate. În consens cu cercetările de psihologie cognitivă, funcția cognitivă a metodelor de învățământ ar trebui dublată de o *funcție metacognitivă*, care să-l conducă pe elev la nivelul unei învățări a *controlului cognitiv și motivațional* al propriilor achiziții și al propriilor capacități cognitive, adică la nivelul la care poate să proiecteze, să evalueze și să controleze *strategiile cognitive* cele mai eficiente în raport cu natura cunoștințelor, cu dificultatea sarcinilor, cu nivelul propriilor capacități și cu nivelul de mobilizare motivațională și emoțională de care se consideră capabil.

3.1.2. Funcția formativ-educativă

Metodele de învățământ au o continuitate însemnată la realizarea efectivă a interacțiunii dintre instrucție și educație, dintre informare și formare în cadrul procesului de învățământ. Într-adevăr, caracterul formativ-educativ al procesului de învățământ devine posibil nu numai prin obiective

mai bine definite şi prin conţinuturi mai bine selectate şi organizate, dar şi prin metodele care transpun obiectivele şi conţinuturile în dinamica reală a predării şi învăţării. Sub aspect practic, metodele sunt pârghia cea mai accesibilă şi mai eficientă prin care profesorul poate imprima procesului de învăţământ un caracter formativ-educativ.

1. În legătură directă cu funcţia cognitivă, funcţia formativă desemnează contribuţia metodelor la ***dezvoltarea intelectuală, la formarea capacităţilor cognitive*** ale elevilor. Aceasta înseamnă că metodele sunt sau trebuie să fie nu numai purtătoare de cunoştinţe, de informaţii, dar şi purtătoare de acţiuni şi operaţii, de judecăţi şi raţionamente care să angajeze activitatea intelectuală a elevilor şi să stimuleze dezvoltarea capacităţilor cognitive ale acestora. Se poate spune că orice metodă, oricât de particulară ar fi, trebuie să îndeplinească un dublu rol şi anume: un *rol specific*, de transmitere şi asimilare a cunoştinţelor specifice ale disciplinelor de învăţământ şi un *rol nespecific, de transfer inter şi pluridisciplinar* al mecanismelor şi strategiilor cognitive care susţin şi condiţionează însăşi capacitatea de învăţare.

2. Funcţia formativă a metodelor nu se limitează la aspectele operaţional-instrumentale, care ţin de capacităţi şi aptitudini, ci vizează şi aspectele de orientare şi mobilizare, care ţin de ***motivaţii şi atitudini***. Într-adevăr, o metodă nu are caracter pe deplin formativ dacă nu contribuie, direct sau indirect, şi la stimularea şi formarea motivaţiei învăţării, în general, şi a motivaţiei cognitive, în particular. În acest sens, numeroase cercetări atestă că factorul motivaţional poate compensa, în limite destul de largi, factorul de capacitate. Elevii puternic motivaţi obţin performanţe ridicate chiar pe fondul unor capacităţi iniţiale medii sau submedii, iar depăşirea dificultăţilor de învăţare se realizează mai repede şi mai bine dacă este susţinută motivaţional şi atitudinal. De altfel, accentul pus pe metodele euristice, bazate pe cercetare şi acţiune, pe descoperire şi problematizare, se justifică nu numai prin valoarea lor pe planul dezvoltării capacităţilor intelectuale ale elevilor, dar şi datorită valenţelor pe care le au în stimularea şi susţinerea motivaţiei învăţării şi a atitudinii favorabile faţă de învăţarea şcolară.

3. Sub aspect ***educativ***, metodele şi, pe ansamblu, metodologia didactică, pot să contribuie şi la realizarea unor obiective din sfera *educaţiei morale*, a formării personalităţii elevilor în dimensiunile ei atitudinale şi caracteriale. Desigur, există şi metode specifice de educaţie morală, pentru care funcţia educativă este explicită şi ocupă primul plan. Educaţie morală se poate face însă, implicit sau indirect, şi prin metodele de predare-învăţare. Imprimând învăţării un caracter intenţionat şi sistematic, voluntar şi conştient, metodele de învăţământ contribuie la formarea conştiinţei de sine şi a caracteristicilor volitive ale personalităţii elevilor, la dobândirea de către elevi a unui stil de învăţare şi, în general, a unui stil de muncă organizat, sistematic, perseverent, riguros. Practicarea metodelor de grup, care valorifică interacţiunea socială în variatele ei forme (cooperare, competiţie, comunicare, subordonare, conducere etc.) are, de asemenea, valenţe importante pe planul formării social-morale a elevilor.

3.1.3. Funcţia normativă

Funcţia normativă ţine de însuşi statutul metodei în contextul procesului de învăţământ. Răspunzând lui *cum* trebuie să fie organizate predarea, învăţarea şi evaluarea, metodele reprezintă, în fapt, învăţarea şi evaluarea, metodele reprezintă, în fapt, *norme de acţiune* cu caracter orientativ/imperativ menite să imprime activităţii profesorului şi elevilor raţionalitate şi eficienţă. Norma poate să fie o recomandare, o indicaţie, o cerinţă sau o prescripţie imperativă referitoare la acţiunile (comportamentele) profesorilor şi elevilor în procesul de învăţământ. Din această perspectivă, a aplica o metodă de învăţământ înseamnă a respecta un ansamblu coerent de norme privind realizarea predării, organizarea activităţii de învăţare a elevilor, evaluarea rezultatelor şcolare, reglarea şi autoreglarea demersurilor cognitive şi acţionale în cadrul lecţiei şi, în general, al activităţii didactice.

1. Funcția normativă decurge din integrarea metodei în contextul tehnologiei didactice sau tehnologiei instruirii care, după cum se cunoaşte, are prin excelență un caracter prescriptiv şi normativ (J.S. Bruner). Ca aplicare a principiilor ştiințifice ale învățării la organizarea eficientă a instruirii, tehnologia didactică implică ***prescripții şi norme de acțiune practică***, menite să garanteze producerea, eficientă şi certă, a comportamentelor şi performanțelor specificate prin obiectivele educaționale anterior definite.

2. Funcția normativă a metodelor are însă şi o ***dimensiune deontologică***. Normele vizează nu numai aspectul pragmatic al eficienței, dar şi aspectul axiologic al deontologiei profesiei didactice. Respectând normele metodologice, profesorul evită să exercite acțiuni sau comportamente care ar putea avea o influență negativă asupra elevului. Atunci când o metodă sau alta prevede evitarea "capcanelor" sau a inducerii intenționate în eroare a elevilor, când recomandă profesorului o atitudine optimistă şi constructivă față de dificultățile de învățare ale elevilor, sau când recomandă explicarea unei note acordate ş.a.m.d., metoda respectivă cuprinde norme de factură deontologică. Aceste norme sunt mai mult decât simple prescripții tehnice, ele au statutul unor cerințe de ordin etic care delimitează ceea ce este permis şi ceea ce nu este permis, ceea ce trebuie făcut şi ceea ce nu trebuie făcut în relația dintre predare şi învățare, dintre profesor şi elevi.

3.1.4. Funcția instrumentală

În raport cu celelalte componente ale procesului de învățământ, metoda are un *caracter instrumental*, în sensul că extinde şi adânceşte capacitățile de cunoaştere şi acțiune ale profesorilor şi elevilor, mijlocind realizarea obiectivelor educaționale şi transpunerea conținuturilor în achiziții ale elevilor. Prin folosirea metodelor, activitatea didactică dobândeşte un caracter profesionalizat, iar gradul de stăpânire a metodelor, capacitatea de a alege şi de a aplica metodele cele mai adecvate la cerințele şi condițiile procesului de învățământ constituie o dimensiune definitorie a competenței pedagogice a profesorului.

1. Pentru profesor, metoda este principalul *instrument al predării*, prin care transmite conținuturile şi organizează activitatea de învățare a elevilor în direcția obiectivelor urmărite. Metoda are deci rolul unui instrument menit să pună în relație directă predarea, ca activitate a profesorului, cu învățarea, ca activitate a elevilor. Funcția instrumentală a metodelor şi capacitatea profesorului de a valorifica sunt factori principali de optimizare a relației dintre cantitatea şi calitatea predării şi cantitatea şi calitatea învățării.

2. Pentru elev, metoda este un *instrument al învățării*, prin care poate accede mai uşor şi mai eficient la cunoştințele predate în clasă şi prin care îşi poate organiza rațional activitatea independentă de învățare. Este important de subliniat că, pentru elevi, funcția instrumentală a metodelor se exercită efectiv numai în măsura în care sunt implicați direct în procesul de învățământ şi în măsura în care metoda folosită de profesor pentru a preda este preluată de elevi ca instrument al învățării, atât în timpul desfăşurării lecției, cât şi în activitatea individuală de învățare din afara lecțiilor.

3.2. Sistemul metodelor didactice

Tabloul actual al metodelor de învățământ se caracterizează printr-o mare diversitate şi printr-o tendință continuă de diversificare. Explicația acestei situații se află, în primul rând, în caracterul cumulativ ascendent al procesului prin care s-a constituit, în timp, sistemul actual al metodelor. Astfel, metodele clasice, numite şi "tradiționale", cu toate criticile ce li s-au adresat, au continuat să rămână în actualitate şi să fie larg folosite. Noile metode, numite şi "moderne" nu le-au înlocuit pe cele clasice, ci s-au adăugat acestora, în diferite combinații dintre clasic şi modern.

Aceste combinaţii nu s-au limitat la asocierea unor metode distincte, ci s-au materializat şi în apariţia de noi metode. De exemplu, în tendinţa de a atenua dezavantajele metodelor tradiţionale cu caracter expozitiv, acestea au fost "modernizate" şi au apărut astfel noi variante de expunere (expunerea-dezbatere, expunerea dramatizată, expunerea în echipa de profesori etc.). Combinaţii au apărut însă şi între alte metode, ca de exemplu între observaţie, experiment, demonstraţie şi explicaţie, între metodele de comunicare şi cele de acţiune ş.a.

Tendinţa de diversificare a metodelor a fost susţinută şi de "schimbările de paradigmă" ce au avut loc în planul cunoaşterii şi cercetării ştiinţifice. Modelarea, algoritmizarea, observaţia, experimentul, învăţarea pe simulatoare etc. sunt metode preluate şi adaptate din metodologia cercetării ştiinţifice. O serie de noi metode îşi are originea în cercetările privind psihologia învăţării. Astfel, instruirea programată este materializarea în plan didactic a cercetărilor privind învăţarea operantă (B.F. Skinner). Jocul simbolic, jocul logic, metodele bazate pe acţiunea cu obiectele şi pe explorarea realităţii sunt metode ce răspund cercetărilor de psihologie genetică (J.Piaget, P.I. Galperin) privind rolul acţiunii în dezvoltarea inteligenţei la copii.

Dintr-o altă direcţie, cercetările de psihologie socială, care au pus în evidenţă forţa interacţiunii de grup în modelarea comportamentelor, au condus la metode care să valorifice valorarea formativă a interacţiunii de grup, a emulaţiei şi creativităţii ce rezultă din cooperarea şi competiţia de grup (dezbaterea de grup, brainstormingul, sinectica etc.). Mai recent, noile tehnologii informatice au impus instruirea asistată de calculator şi metodele bazate pe comunicarea la distanţă.

Diversitatea crescândă a metodelor de învăţământ a impus şi necesitatea clasificării lor, atât din considerente teoretice, cât şi din raţiuni de ordin practic. Clasificarea metodelor şi organizarea lor într-un sistem permit o mai bună caracterizare a fiecărei metode, evidenţierea valorii şi limitelor ei, precum şi a posibilităţilor de combinare a metodelor pentru compensarea dezavantajelor unei metode cu avantajele celorlalte.

Clasificarea ridică însă problema criteriilor în baza cărora se face. Sub acest aspect, literatura de specialitate atestă că diversităţii metodelor îi corespunde şi o diversitate de criterii. În *tabelul nr. 5.10* este prezentată o sinteză a criteriilor celor mai larg utilizate şi a categoriilor de metode ce rezultă din aplicarea fiecărui criteriu.

Desigur, fiecare criteriu reflectă un anumit punct de vedere şi pune în evidenţă anumite aspecte sau caracteristici ale metodelor. De pildă, *criteriul gradului de generalitate* sau al sferei de aplicabilitate relevă că metodologia didactică dispune de câteva metode cu largă aplicabilitate, cum sunt expunerea, conversaţia, explicaţia ş.a., dar şi de metode specifice ce se pretează la anumite discipline şi la anumite obiective şi conţinuturi ale predării. De exemplu, exerciţiul este o metodă adecvată pentru obiectivele şi conţinuturile vizând formarea deprinderilor, experimentul şi în special experimentul de laborator sunt metode adecvate predării fizicii, chimiei sau biologiei şi mai puţin filosofiei sau literaturii.

În ceea ce priveşte *criteriul istoric*, clasificarea metodelor în tradiţionale şi moderne este discutabilă şi, într-o anumită măsură, este convenţională şi arbitrară. De pildă, conversaţia euristică, considerată tipică pentru metodele moderne, are de fapt o istorie foarte lungă, modernitatea rezultând din caracteristicile metodei şi nu din noutatea ei.

Este adevărat că majoritatea manualelor de pedagogie operează implicit cu distincţia dintre tradiţional şi modern în ideea de a sublinia sensul schimbării, al „modernizării" metodelor, de la o „pedagogie tradiţională", caracterizată drept expozitivă, „ex cathedra" (centrată pe profesor), rigidă şi statică, la o „pedagogie modernă" caracterizată drept activă, centrată pe elev, flexibilă şi dinamică. Cu toate că această departajare este în principiu corectă, fiind de altfel larg acceptată, rămâne de văzut în ce măsură atributul de tradiţionale sau de moderne aparţine metodelor propriu-zise sau strategiilor didactice în care metodele sunt integrate. Or, sensul strategiilor didactice ţine nu numai de metode, ci şi de obiective, de conţinuturi şi de formele de organizare a procesului de

învățământ. Oricum, posibilitățile de combinare a metodelor, de activizare prin mijloacele didactice moderne atenuează mult granița dintre metodele tradiționale și cele moderne.

Tabelul nr. 5.10. Criterii de clasificare a metodelor didactice

Criterii de clasificare	Categorii de metode
Gradul de generalitate (sfera de aplicabilitate)	Metode generale
	Metode particulare
Funcția fundamentală în procesul de învățământ	Metode de predare-învățare
	Metode de verificare și evaluare
Criteriul istoric	Metode tradiționale (clasice)
	Metode noi (moderne)
Forma de organizare a instruirii	Metode frontale (colective)
	Metode de grup (de echipă)
	Metode individualizate
Sursa principală a învățării (a cunoașterii)	Metode bazate pe comunicare
	Metode bazate pe explorarea realității
	Metode bazate pe acțiunea practică
Tipul demersului cognitiv	Metode algoritmice
	Metode euristice
Tipul de învățare	Metode de învățare prin receptare
	Metode de învățare prin descoperire
	Metode de învățare prin acțiune practică
	Metode de învățare prin creație

În privința clasificării metodelor, considerăm că cea mai bună soluție este o ***combinație de criterii*** care să pună în evidență principalele categorii de metode relevante pentru acțiunea practică a profesorului. În această combinație, criteriul central poate fi cel propus de I. Cerghit [14, pag. 93-96] și anume *sursa principală a învățării.*

Astfel, pornind de la premisa că există trei surse principale ale învățării (*comunicarea, explorarea realității* și *acțiunea practică*), I. Cerghit clasifică metodele în trei grupuri:

a) metode de comunicare (orală, scrisă, audio-vizuală);
b) metode de explorare sistematică a realității (explorare directă și explorare indirectă);
c) metode bazate pe acțiune (acțiune efectivă, acțiune simulată).

În jurul acestui criteriu central pot fi adăugate încă două criterii care delimitează categorii importante de metode, și anume:

a) criteriul funcției fundamentale pe care o îndeplinesc în cadrul procesului de învățământ, prin aplicarea căruia rezultă două categorii de metode:
   - metode de predare/învățare;
   - metode de verificare și evaluare;
b) criteriul tipului de activitate, al formei de organizare a activității didactice, în funcție de care se disting trei categorii principale de metode:
   - metode frontale (colective);
   - metode de grup (de echipă);
   - metode individualizate.

Reprezentarea schematică a clasificării ce rezultă din combinarea celor trei criterii este prezentată în *figura nr. 5.14.*

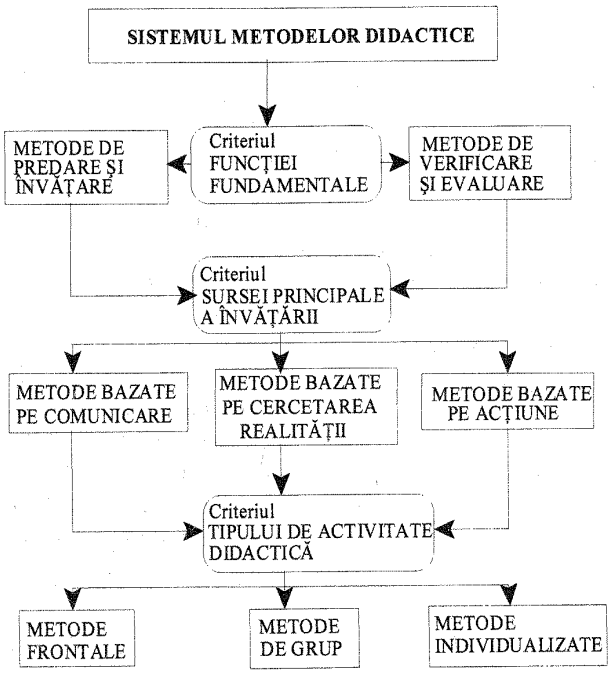


Figura nr. 5.14. Sistemul metodelor didactice

4. METODE BAZATE PE COMUNICAREA VERBALĂ ORALĂ

Procesul de predare şi învăţare este, în cea mai mare parte, un proces de comunicare între cel care predă (profesorul) şi cei care învaţă (elevii). Cele două componente ale acestui proces - predarea şi învăţarea - sunt ele însele, în bună măsură, procese de comunicare sau care implică în mod direct comunicarea. *A preda înseamnă a elabora şi a transmite mesaje, iar a învăţa (cu sensul de a învăţa în clasă, în relaţie cu profesorul) înseamnă a recepta şi a asimila mesaje*. Fireşte, procesul real al comunicării didactice este mult mai complex. A învăţa în procesul de învăţământ nu se reduce la a recepta, ci implică participarea activă a elevului în ambele ipostaze, de receptor şi emitent de mesaje, după cum a preda nu se limitează la a transmite, ci implică şi actul receptării şi al reacţiei de feed-back la mesajele emise de elevi, schimbarea dinamică a rolurilor fiind una din condiţiile principale ale comunicării eficiente în procesul de învăţământ. Important este faptul că procesul de predare-învăţare poate fi mai bine înţeles şi mai bine condus dacă se cunosc şi se aplică procesele, factorii şi cerinţele ce rezultă din abordarea lui ca proces de comunicare.

De altfel, unul dintre modelele cele mai răspândite asupra procesului de învăţământ este ***modelul comunicaţional***. De aceea, metodele bazate pe comunicare constituie categoria cea mai vastă şi mai diversă de metode. Principalele categorii ale acestor metode reflectă tipurile principale de comunicare: comunicarea orală, comunicarea scrisă şi comunicarea audio-vizuală care utilizează tehnologiile moderne informatice, de comunicare la distanţă.

Comunicarea verbală orală este forma cea mai extinsă de comunicare în cadrul procesului de predare-învățare. Aceasta se explică atât prin însăşi natura procesului de învățământ, care presupune *interacțiunea directă dintre profesor şi elevi*, cât şi prin avantajele deosebite ale comunicării orale. Față de oricare altă formă a comunicării, comunicarea orală se distinge prin caracterul său interactiv, printr-o varietate de mijloace de comunicare verbale, non-verbale şi paraverbale, prin posibilitatea unui feed-back imediat şi operativ.

Principalele avantaje ale acestei categorii de metode provin din posibilitatea transmiterii rapide, economice, a unui volum relativ mare de cunoştințe esențiale într-un timp determinat, din faptul că unele cunoştințe nu pot fi asimilate pe cale experimentală, prin descoperire, din ideea de a face cunoscute elevilor rezultatele la care a ajuns cunoaşterea umană, din rolul de model pe care metodele expozitive le oferă elevilor ca stil de abordare, gândire, tratare a unui subiect complex. Modernizarea acestei categorii de metode presupune mai ales abordarea lor prin gândire critică, prin antrenarea elevilor în prelucrarea cunoştințelor, pentru a se evita receptarea pasivă şi asimilarea prin memorare mecanică.

Dezavantajele principale relevate prin numeroase critici, vizează faptul că se oferă elevilor cunoştințe gata elaborate, sinteze de gândire ce se impun din exterior, pe care ei le pot considera "rețete universale", fără a le analiza critic, fără a le interpreta personal. Aceste neajunsuri pot fi în mare măsură remediate prin procedee specifice pe care le vom trata în analiza fiecărei metode.

Principalele tipuri de metode din această categorie reflectă formele principale ale comunicării orale, respectiv comunicarea *monologată*, comunicarea *dialogată* sau conversativă şi comunicarea *colocvială*.

4.1. Metode bazate pe expunere

Expunerea reprezintă forma tipică de *comunicare monologată* în procesul de învățământ, în care profesorul deține poziția centrală în transmiterea de informații. Expunerea constă practic în comunicarea pe cale verbală a unui ansamblu structurat de cunoştințe în fața întregului colectiv al clasei. Expunerea este deci o metodă de predare-învățare cu *caracter frontal*, care se adresează în acelaşi timp tuturor elevilor. Caracterul monologat şi frontal imprimă notele distinctive ale metodei expunerii, din care rezultă atât avantajele, cât şi dezavantajele acestei metode. Fiind o formă de comunicare monologată, expunerea trebuie să respecte cerințele de eficiență ale acestui tip de comunicare. Dintre aceste cerințe, cele mai importante sunt:

a) Conținutul expunerii trebuie să fie bine sistematizat, structurat, să aibă o construcție logică, să se adreseze gândirii şi imaginației elevilor;
b) Să fie interesantă şi atractivă, însoțită de exemple, de întrebări retorice sau neretorice, şi să favorizeze o receptare activă, să folosească mijloacele comunicării non-verbale şi paraverbale, cu variații ale intensității ritmului şi tonalității vorbirii şi folosirea posibilităților oferite de mimică şi gestică.

Avantajul principal al expunerii constă în *posibilitatea transmiterii într-o formă sintetică şi compactă a unui volum mare de informații*, de aceea expunerea este utilizată pentru acele conținuturi care implică un volum mare de informație nouă sau care presupun transmiterea lor ca un tot unitar în cadrul unei activități didactice distincte. Este metoda tipică pentru învățământul superior, dar ea este utilizabilă şi în învățământul liceal, la disciplinele care impun sau se pretează la o astfel de metodă didactică.

Avantajul transmiterii unui volum mare de informații nu este însă unul cert, întrucât el se referă la cantitatea de informații transmisă de profesor şi nu neapărat la cantitatea de informații receptată şi asimilată de elevi. Sub acest aspect, expunerea este considerată ca una dintre metodele cu cea mai redusă relație dintre *cantitatea de predare şi cantitatea de învățare*. Prin prisma direcțiilor moderne care vizează caracterul activ şi aplicativ al procesului de învățământ,

expunerea este cotată ca o metodă tradiţională, cu caracter eminamente expozitiv, care nu favorizează activismul învăţării şi care poate să rămână la un nivel teoretic excesiv. De aceea, în prezent, fără a se renunţa la expunere, aceasta este folosită în combinaţie cu alte metode şi tehnici, în special cu tehnicile demonstrativ-intuitive, cu cele vizuale, cu conversaţia.

4.1.1. Forme şi modalităţi ale expunerii

1. **Prelegerea** (latinescul *lego-ere* = a citi, *pre* = în faţa cuiva), însemnând, la origine, a citi în faţa unui auditoriu, este forma de expunere consacrată îndeosebi în învăţământul superior, prin care se comunică, prin monolog structurat, un volum mare de informaţii, având de regulă un caracter teoretic de nivel înalt şi care se prezintă ca un sistem coerent de informaţii ce poate şi trebuie să fie transmise într-o perioadă compactă de timp, de 1-2 ore. Este o modalitate de *expunere preelaborată* a informaţiilor dintr-un anumit domeniu (idei, teorii, concepţii) prin:

- înlănţuire logică de raţionamente;
- confruntări şi argumentări detaliate;
- sistematizarea materialului faptic în jurul unei teme sau idei principale;
- analize multilaterale şi reevaluarea legăturilor complexe dintre obiecte şi fenomene.

Prelegerea foloseşte, ca tehnici complementare, descrierea şi explicaţia, îmbinate cu diferite modalităţi demonstrativ-intuitive, logico-matematice, specifice predării fiecărei discipline de învăţământ. Utilizarea prelegerii presupune un anumit nivel al cunoştinţelor şi capacităţilor de receptare din partea elevilor/studenţilor şi o concentrare de durată a atenţiei. De aceea este recomandată în clasele mai mari şi atunci când materialul ce urmează a fi prezentat este bogat şi nou pentru elevi şi nu pot fi utilizate alte modalităţi. În funcţie de anumite criterii, cum ar fi perioada de predare, mijloacele şi limbajele folosite, specificul disciplinei de specialitate etc., prelegerea poate fi realizată sub diferite forme: prelegerea magistrală, prelegerea dialog/dezbatere sau discuţie, prelegerea cu demonstraţii şi aplicaţii etc. Desigur, pentru a fi eficientă, prelegerea trebuie să fie sistematică, structurată logic, cu un conţinut ştiinţific-ideatic corespunzător exigenţelor tipului de învăţământ în care se desfăşoară, cu un limbaj riguros şi expresiv, cu argumentarea convingătoare a ideilor, cu angajarea expresivităţii specifice limbajului oral, într-un stil dinamic şi antrenant.

Valoarea pedagogică a prelegerii constă în posibilitatea predării unor cunoştinţe esenţiale într-un timp scurt şi oferirea, pentru elevi, a unui model de gândire şi expresie logică, de raţionament corect, de exprimare clară, sintetică, de structurare a informaţiei în mod logic, ştiinţific. Prin aceste calităţi, prelegerea poate fi folosită, în anumite limite şi cu adaptările necesare, şi în învăţământul liceal. Există însă şi dezavantaje ale metodei, constând în principal în faptul că oferă elevilor cunoştinţe „gata făcute", pe care elevul nu trebuie decât să le memoreze şi să le repete, în lipsa de activism, în imobilitatea auditorilor. Prelegerea poate să-şi diminueze aceste dezavantaje prin respectarea unor cerinţe cum sunt:

- să fie bine pregătită din punct de vedere ştiinţific, astfel încât conţinutul să fie clar, explicit, cât mai condensat, idei multe în puţine propoziţii;
- modul de exprimare să convină capacităţii de înţelegere a elevilor;
- să fie sprijinită de material audio-vizual, schiţe pe retroproiector, scheme pe tablă, deci să îmbine utilizarea mai multor căi de comunicare şi a mai multor analizatori;
- să cuprindă în desfăşurarea ei momente de respiro: explicarea cuvintelor noi, indicare pe tablă, planşă, mici dialoguri cu clasa pentru feed-back şi altele;
- să înceapă cu prezentarea succintă a temei şi a obiectivelor, urmând apoi o ierarhizare a ideilor principale ce vor fi tratate;
- se prezintă apoi detaliat pe puncte şi subpuncte, se scriu pe tablă ideile principale;
- în final se repetă tema, titlul, subiectul care au fost tratate.

2. **Descrierea** este o modalitate de predare şi învăţare bazată pe *metoda observaţiei dirijate* a obiectelor, faptelor şi fenomenelor în scopul sesizării de către elevi a însuşirilor tipice, caracteristice şi semnificative ale acestora. Descrierea se bazează pe *mecanismele percepţiei intenţionate* şi pe *atenţia voluntară*, reglate verbal, prin care imaginea perceptivă se formează ca o *imagine structurată*, alcătuită din însuşiri cu o încărcătură cognitivă ridicată.

Descrierea îmbină analiza cu sinteza perceptivă şi are rolul de a transfera aceste operaţii pe plan mental, ca operaţii ale gândirii ce se vor înlănţui cu celelalte operaţii: generalizarea, abstractizarea, concretizarea. Cu toate că descrierea presupune dirijarea observaţiei de către profesor, ea nu exclude şi observaţia independentă a elevilor. Dimpotrivă, profesorul poate stimula *spiritul de observaţie* al acestora şi îl poate valorifica în efectuarea descrierii.

3. **Explicaţia** este o metodă de comunicare orală menită să releve relaţiile cauzale, mecanismele şi structurile interne, notele esenţiale, factorii, condiţiile care explică manifestările externe ale obiectelor şi fenomenelor. Din punctul de vedere al demersului cognitiv, explicaţia poate fi realizată pe o cale *inductivă* sau pe o cale *deductivă*. În primul caz, explicaţia porneşte de la exemple, de la analize de caz, de la observaţii şi constatări concrete, către sinteze, sistematizări şi generalizări, către sesizarea elementelor repetabile, a principiilor explicative şi a legilor. În al doilea caz, explicaţia porneşte de la concepte, teorii generale, prin exemplificări şi concretizări, către diversitatea reală a fenomenelor explicate. Explicaţia se poate folosi însă nu numai pentru înţelegerea unor fenomene şi procese reale, dar şi a unor teorii, a unor concepte, a unor algoritmi sau strategii de rezolvare a problemelor. În acest caz, explicaţia pune în evidenţă argumentele, raţionamentele, principiile, modurile de gândire care întemeiază conceptele şi teoriile respective.

Evident, în procesul didactic putem îmbina calea inductivă cu cea deductivă, putem adăuga raţionamente de relaţie, de analogie, de similaritate sau putem alege calea raţionamentului ipotetic: "ce s-ar întâmpla dacă...". În funcţie de experienţa de viaţă a elevilor, de cunoştinţele anterioare, de informaţiile obţinute din afara lecţiilor (mass-media, lectură, întâmplări trăite, consultarea dicţionarului, a unor reviste etc.) într-o lecţie pot fi utilizate două sau mai multe tipuri de a raţiona. Explicaţiile profesorului pot fi completate de explicaţiile date de elevi.

Avantajele metodei explicaţiei sunt economia de timp, posibilitatea substituirii ei metodei demonstraţiei atunci când aceasta nu poate avea loc din diverse motive (fenomene petrecute deja, obiecte sau fiinţe din alte timpuri şi locuri, dimensiuni prea mari sau foarte mici ale obiectelor în cauză, experienţe dificil de reprodus în clasă sau laborator, desfăşurarea evenimentelor în timp prea îndelungat etc.). Explicaţia model a profesorului poate constitui punctul de plecare pentru explicaţiile elevilor, urmărind logica expunerii sale, rigoarea ştiinţifică, argumentarea raţională.

Metoda explicaţiei are şi limite: elevul are o poziţie pasivă, el receptează doar ceea ce îi dezvăluie educatorul, fără ca neapărat să supună unei analize critice, prin prisma experienţei proprii cele explicate de profesor. De multe ori, elevii se mulţumesc să reţină şi să reproducă apoi cuvintele profesorului. Pentru creşterea eficienţei acestei metode se recomandă respectarea unor cerinţe cum sunt: îmbinarea cu metodele participative, claritatea explicaţiei, utilizarea termenilor noi asociaţi celor din repertoriul limbajului activ al elevilor, să se încadreze în limite de timp rezonabile (să nu fie nici prea succintă, eliptică, dar nici prea îndelungată pentru a nu-i obosi pe elevi), să se raporteze la cunoştinţele şi experienţele lor anterioare, să li se ofere exemple convingătoare, să se apeleze la imagini ori de câte ori este posibil, să li se dea posibilitatea de a pune întrebări sau de a-şi exprima îndoiala.

4. **Povestirea** sau ***metoda narativă*** este metoda cea mai indicată în comunicarea cunoştinţelor la nivelul preşcolarilor şi elevilor mici, deoarece ea satisface trebuinţa acestora de a evada din realitatea pe care o înţeleg parţial sau nu o înţeleg, într-o lume a fanteziei, a basmului, a miraculosului, a ineditului, a personajelor imaginare, a faptelor de vitejie. Povestirea poate fi un bun prilej de familiarizare a elevilor de vârstă mică cu personaje literare la limba română şi limbi

străine, cu eroi ce însumează trăsături pozitive la cunoştinţe civice şi religie, cu figuri legendare din istorie, cu lumea plantelor şi animalelor, cu personaje din viitor, pentru stimularea creativităţii. Povestirea poate fi considerată o metodă care pregăteşte elevii pentru formarea obişnuinţei de a asculta cu atenţie ceea ce le prezintă cadrul didactic. Totodată, prin intermediul ei, copiii învaţă într-un mod accesibil, plăcut, cu intensă participare afectivă, cu posibilitatea de a discerne binele şi răul, de a formula concluzii privind viaţa socială şi relaţiile interumane.

Deşi povestirea îşi găseşte locul şi îşi exercită rolul la toate disciplinele de învăţământ, ea se regăseşte în practica şcolară mai adesea în orele de literatură română şi străină, geografie, istorie, cunoştinţe despre natură şi om, religie ş.a.. Pentru valorificarea virtuţilor intrinseci ale povestirii, se recomandă:

- exersarea calităţilor de povestitor ale cadrului didactic, în sensul utilizării unei intonaţii potrivite, unui rimt moderat de vorbire, a asocierii limbajului verbal cu cel gestual, cu mimica, în acord cu evenimentele narate;
- să se, intercaleze, între evenimentele dramatice povestite, pauze pentru reacţia afectivă a copiilor;
- să pregătim copiii pentru receptarea mesajului, a moralei, a învăţămintelor ce se desprind din povestire, utilizând conversaţia;
- în final, elevii trebuie lăsaţi să extragă singuri concluziile sau învăţămintele, să-şi exprime trăirile şi aprecierile;
- să se povestească liber, ori de câte ori este posibil;
- să oferim copiilor ocazia de a povesti, de a-şi exprima creativitatea, imaginaţia, fără aprecieri de genul " iar visezi cu ochii deschişi, asta nu poate fi adevărat" etc.;
- în povestire putem apela la imagini, ilustraţii, desene, care reprezintă personajele, cadrul povestirii, evenimentele acţiunii;
- povestirea să nu dureze prea mult, să nu obosească;
- metoda poate fi utilizată în asociere cu prezentarea unui film mut, a unor diapozitive, diafilme, imagini proiectate pe ecran ş.a..

5. **Instructajul** este o metodă des utilizată în activităţile practice, pentru formarea deprinderilor, abilităţilor manuale, pentru respectarea unor cerinţe morale, civice, pentru utilizarea unor aparate, pentru realizarea unei activităţi conform unui algoritm ş.a..El poate precede sau însoţi, după caz, activitatea elevilor, ajutându-i la clarificarea sarcinilor pe termen scurt sau de durată, la elucidarea condiţiilor de lucru, a regulilor de ordine şi disciplină, a comportamentului pe perioada activităţii şi în finalizarea sarcinilor.

Instructajul verbal poate fi însoţit de o comunicare scrisă ce va fi semnată de elev pentru luarea la cunoştinţă. De exemplu, instructajul pentru protecţia muncii, pentru prevenirea şi stingerea incendiilor, privind normele din regulamentul de ordine interioară, utilizarea unor spaţii sau dotări din laborator, atelier, terenul sau sala de sport, pot constitui obiectul unor instructaje şi se adresează unei perioade lungi de timp. Profesorul sau maistrul-instructor pot să realizeze instructajul la începutul lecţiei practice, cu ajutorul unor planşe, schiţe de lucru, sau asociindu-l cu demonstraţia-model. La evaluarea activităţii se vor face aprecieri vizând respectarea normelor stabilite în instructaj.

În activităţile artistice (arte plastice, muzică, dans sau cenacluri), instructajul poate conţine elemente de tehnică a creaţiei, de utilizare a unor materiale, poate indica modul de utilizare a unor instrumente de execuţie. În acest caz, se impune ca instructajul să nu conţină mai mult decât elementele strict necesare, lăsând loc creativităţii elevilor şi posibilităţilor de afirmare a propriilor identităţi creatoare. Pentru eficienţa instructajului, este necesară respectarea unor cerinţe cum sunt:

- redactarea sau alcătuirea în minte cu multă grijă a instructajului pentru a cuprinde toate elementele necesare şi a le elimina pe cele inutile sau repetitive;

- prezentarea instructajului în fața întregului colectiv interesat, într-un loc în care cadrul didactic să fie văzut de toți elevii;
- asigurarea feed-back-ului pentru a fi siguri că elevii au înțeles, au reținut, știu ce au de făcut;
- dacă este cazul, se va afișa textul la loc vizibil (de exemplu instructajul de protecție a muncii sau regulamentul de ordine interioară);
- găsirea unor argumente convingătoare, a unor exemple care să motiveze elevii să respecte conținutul instructajului.

Instructajul trebuie asociat cu dezbaterea cu elevii a problemelor ridicate, cu exprimarea unor opinii personale, astfel încât cerințele să fie asumate responsabil. Instructajul poate fi tratat ca procedeu în cadrul metodei activităților practice, în metoda cercetării și descoperirii, în conversația introductivă, în lucrările de laborator și experimentale, în rezolvarea de probleme ș.a..

4.1.2. Forme combinate de expunere

Combinarea formelor de expunere reprezintă una dintre soluțiile de diminuare a caracterului expozitiv și pasiv al acestei metode. Ea presupune asocierea expunerii cu celelalte modalități de comunicare verbală sau cu tehnicile de comunicare audio-vizuală.

1. **Expunerea-dezbatere** îmbină comunicarea monologată cu cea dialogată și favorizează intervenția elevilor în procesul comunicării, diminuând pasivismul propriu formei clasice a expunerii. În desfășurarea ei, expunerea-dezbatere presupune o scurtă introducere efectuată de profesor prin prelegere, în care acesta prezintă principalele concepte, teze sau ipoteze ale conținutului științific predat, după care elevii sunt solicitați să răspundă unor întrebări referitoare la conținutul respectiv.

O formă mai accentuată de participare a elevilor este *expunerea dialogată*, în care elevii au posibilitatea să intervină, să pună întrebări, chiar să imprime o anumită direcție nouă expunerii. Această formă de expunere este considerată de R.B. Iucu drept "cea mai importantă formă de exercitare într-o manieră modernă a prelegerii în învățământul superior"[45,pag.109]. Avantajul ei constă în posibilitatea unui feed-back operativ al profesorului despre gradul de înțelegere de către elevi/studenți a cunoștințelor transmise, evitându-se astfel lacunele de receptare și de înțelegere a unor cunoștințe. Față de expunerea-dezbatere, intercalarea dialogului, pentru a fi posibilă și utilă, presupune o anumită pregătire prealabilă a elevilor în legătură cu tema ce se pune în discuție.

2. **Expunerea cu oponent** poate fi considerată o *formă dramatizată a expunerii*, de tipul unui "spectacol didactic" în care unul sau mai mulți participanți exercită rolul de *oponent*, adică de persoană care are dreptul să intervină, să contrazică, să solicite explicații suplimentare, să facă observații asupra conținutului și a modului de prezentare a informațiilor. Rolul de oponent poate fi "interpretat" atât de către un profesor, cât și de către un elev, inclusiv într-o formă combinată: și profesor și elev. Desigur, oponentul trebuie să dispună de o anumită pregătire în domeniul temei expunerii, să cunoască elementele mai dificile, discutabile, eventualele erori tipice sau lacune cognitive ale auditoriului. În cazul în care profesorul plasează în rolul de oponent un elev, se recomandă să realizeze o anumită pregătire prealabilă a elevului respectiv, sugerându-i unele dintre problemele ce ar putea fi ridicate, dar lăsându-i totuși dreptul la inițiativă liberă.

3. **Expunerea în echipă de profesori** (*team-teaching*) este o expunere de grup la care participă doi sau mai mulți profesori care cooperează, prin intervenții succesive, la expunerea aceleiași teme. Desigur, fiecare profesor va dezvolta o anumită parte a temei, un anumit punct de vedere sau o anumită ipoteză privind tema expusă, astfel încât expunerea să nu apară ca o succesiune de microexpuneri distincte. Tehnica metodei recomandă chiar ca profesorii din echipă să pregătească puncte de vedere diferite, ipoteze opuse, moduri de analiză și interpretare deosebite a aceleiași teme, să refacă, într-un anumit sens, drumul complex și sinuos al elaborării conceptelor

şi teoriilor ştiinţifice. De altfel, practic, expunerea team-teaching îmbracă forma unui *talk-show*, fiecare profesor adresându-se nu numai clasei, dar şi celorlalţi profesori din echipă, dialogul cu clasa îmbinându-se cu dialogul în interiorul echipei de profesori.

Similar celorlalte forme combinate de expunere, şi expunerea în echipă de profesori presupune fie o *prelegere introductivă* cu caracter explicativ, fie o anumită *pregătire anterioară a elevilor*, care să le ofere fondul aperceptiv necesar înţelegerii unor puncte variate de vedere, a unor perspective diferite sau chiar opuse de abordare a aceleiaşi teme.

4.2. Metode bazate pe conversaţie

Conversaţia, ca metodă didactică, este întâlnită în lucrările de specialitate şi sub denumirea de *convorbire, discuţie, dialog* didactic sau *metoda interogativă*. Ea este una din metodele fundamentale utilizate în procesul de predare-învăţare şi constă în dialogul dintre profesor şi elevi/studenţi prin care profesorul, formulând succesiv întrebări, stimulează gândirea elevilor în vederea însuşirii de cunoştinţe noi sau în vederea fixării, adâncirii, sistematizării şi verificării cunoştinţelor.

Metodele bazate pe conversaţie transformă elevul, mai precis cunoştinţele sale, în proprie sursă de informaţie, apelând la cunoştinţele anterioare, reorganizate sau la experienţa proprie de viaţă pentru a sonda realitatea şi a descoperi adevăruri noi, cunoştinţe provenind din alte cunoştinţe.

De regulă, conversaţia este condusă de profesor, prin întrebările pe care le formulează şi le adresează elevilor. Tot la fel de bine, elevii pot să-şi adreseze reciproc întrebări, se pot lansa în dezbateri, pot explora împreună necunoscutul. Mai rar, ei adresează profesorului sau învăţătorului întrebări cu scopul verificării şi clarificării cunoştinţelor proprii, al dezvăluirii unor aspecte neînţelese, al confirmării sau infirmării unor ipoteze proprii (nu-i aşa că..., este adevărat că..., dacă am înţeles eu bine înseamnă că... etc.). În acest dialog, profesorul este un îndrumător al căutărilor personale ale elevilor, el nu transmite propriu-zis cunoştinţe, ci ajută elevul să facă un sondaj în propria memorie, gândire, imaginaţie şi să aprofundeze, să clarifice, să reorganizeze propriile informaţii pentru a ajunge la concluzii, la adevăruri noi sau la alte modalităţi de descoperire a realităţii.

4.2.1. Tipurile de întrebări folosite în conversaţie

În esenţă, conversaţia este o succesiune logică şi psihologică de întrebări şi răspunsuri care au rolul de a dirija activitatea intelectuală a elevului în scopul asimilării de noi cunoştinţe sau pentru consolidarea, sistematizarea, aprofundarea cunoştinţelor învăţate anterior. Desigur, conversaţia poate fi folosită şi în scopul evaluării nivelului şi calităţii cunoştinţelor asimilate de elevi. În oricare dintre aceste ipostaze, problema centrală a metodelor bazate pe conversaţie o constituie elaborarea întrebărilor şi ordonarea acestora într-o succesiune care să angajeze operaţiile gândirii şi imaginaţiei, să activeze procesele memoriei logice, să stimuleze creativitatea.

O conversaţie bine concepută şi condusă nu este un amalgam de întrebări improvizate, ci o structură coerentă de întrebări înlănţuite, care imprimă o anumită direcţie activităţii intelectuale a elevilor, o structură care cuprinde variate tipuri de întrebări, fiecare având un anumit rol şi o anumită poziţie în "discuţia" purtată cu elevii. De aceea, cunoaşterea tipurilor de întrebări prezintă o importanţă practică deosebită. Care sunt principalele tipuri de întrebări ? Există, în aceste sens, multiple posibilităţi de clasificare. Ne vom opri asupra unei clasificări care să îmbine criteriile privind conţinutul (obiectul) întrebărilor cu criteriile privind organizarea (succesiunea) întrebărilor în desfăşurarea conversaţiei.

I. În funcție **de *natura cunoștințelor și a capacităților solicitate elevilor*** în formularea răspunsurilor, se pot identifica următoarele tipuri principale de întrebări.

1. *Întrebările de date factuale* sunt întrebări care vizează cunoștințele referitoare la fapte, evenimente, date istorice, biografice, statistice, economice, însușiri, structuri sau etape ale unor fenomene etc. Este vorba despre informații certe, consacrate și recunoscute ca atare în domeniul științelor și a căror învățare de către elevi presupune în principal memorarea și reproducerea (uneori recunoașterea) în forma în care au fost învățate. Firește, nu este implicată neapărat memorarea mecanică, întrucât există o "logică a faptelor"care poate și trebuie să fie reflectată în succesiunea întrebărilor și răspunsurilor. Este adevărat că excesul de date și de memorare a datelor este descurajat de orientările metodologice moderne, dar fără un minim (optim) de informații certe, de cunoștințe riguros memorate și actualizate nu este posibilă nici descoperirea corectă de noi cunoștințe, nici stimularea unei creativități autentice. Folosirea întrebărilor de date factuale permite nu numai evaluarea nivelului de pregătire a elevilor, dar are și rolul de a informa profesorul dacă elevii stăpânesc informația necesară ca "material" al gândirii, al imaginației, al creativității, dacă este deci posibilă continuarea conversației în direcția acestor procese și activități intelectuale.

2. *Întrebările de opinie*, de evaluare sau apreciere sunt întrebări care solicită elevilor să analizeze, să compare, să formuleze o anumită părere privind un fenomen, un proces, o teorie, un principiu etc. Desigur, aceste întrebări se sprijină pe cele de date factuale, ele urmează de regulă acestora, dar importantă nu este stăpânirea de către elevi a unei anumite informații, ci analiza și evaluarea acesteia. De altfel, profesorul poate completa, dacă este cazul, informațiile deținute de elevi, astfel încât elevii să emită opinii și aprecieri în cunoștință de cauză, care să nu fie afectate de lacune temporare de memorie.

3. *Întrebările de descoperire* sunt întrebări care cuprind o parte de informație, o parte de cunoștințe astfel concepută încât să genereze, prin stimularea activității cognitive a elevilor, descoperirea de noi cunoștințe din cele pe care ei le dețin deja. Întrebările de descoperire sunt întrebări deschise, divergente, problematice, care trimit la alte întrebări și care nu pot fi rezolvate doar pe baza cunoștințelor anterioare ale elevilor. Este evident că orice întrebare de descoperire trebuie să pornească de la anumite date, ea nu se poate lansa pe un "teren gol", dar informația conținută explicit sau implicit în formularea întrebării este incompletă, lacunară sau incertă, iar răspunsul nu poate fi dat doar în baza cunoștințelor anterioare, el cuprinde în sine ceva nou, ceva ce trebuie descoperit. De regulă descoperirea de noi cunoștințe nu rezultă dintr-o singură întrebare, ci din lanțuri de întrebări deschise, fiecare marcând un pas, o etapă sau un nivel al descoperirii.

4. *Întrebările de verificare* sunt întrebări plasate din când în când în derularea conversației spre a se evalua stadiul învățării atins prin conversație, spre a se evita riscul superficialității prezent destul de frecvent în metodele bazate pe conversație. Întrebările de verificare nu sunt pur și simplu întrebări de examinare, ele presupun de fapt sistematizări, clarificări, precizări sau consolidări ale cunoștințelor vehiculate în cursul conversației.

II. In funcție de ***poziția și rolul pe care le au în dinamica conversației***, pot fi identificate următoarele tipuri principale de întrebări:

1. *Întrebările introductive* sunt întrebări menite să "deschidă discuția", să creeze climatul propice pentru declanșarea conversației, să stimuleze motivația elevilor. Sunt întrebări cu un grad redus de dificultate, la care virtual să poată răspunde majoritatea elevilor, importante fiind nu răspunsurile în sine, ci stimularea și, eventual, dezinhibarea participării elevilor la conversație. Din întrebările introductive trebuie să rezulte importanța temei puse în discuție, precum și importanța participării elevilor la dezbaterea temei respective.

2. *Întrebările de trecere* sunt întrebări prin care se marchează în mod explicit schimbarea obiectului sau direcției conversației. Aceste întrebări sunt necesare deoarece, de regulă, tema unei conversații, oricât de restrânsă ar fi, cuprinde mai multe aspecte sau mai multe moduri de abordare, fiind necesar să se evidențieze momentul în care se trece de la un aspect la altul, pentru a se refocaliza atenția elevilor pe noua temă abordată.

3. *Întrebările filtru* sunt întrebări menite să direcționeze, în funcție de răspunsurile date, continuarea conversației la întrebările ce urmează. Cu alte cuvinte, în funcție de răspunsul dat la o întrebare filtru, elevii trebuie să răspundă în continuare la o anumită întrebare din cele posibile. Aceste întrebări succed, de regulă, unor întrebări cu răspunsuri la alegere (da-nu, acord-dezacord) şi au o formă de genul "Dacă da, atunci...", "Dacă nu, atunci..." , filtrând deci elevii după răspunsul anterior: cei care au răspuns cu "Da" vor trebui să răspundă în continuare la o anumită întrebare, cei cu "Nu", la o altă întrebare. Desigur, întrebările filtru pot să urmeze unor variante mai complexe de răspunsuri. De exemplu, la matematică, alegerea unei soluții din mai multe posibile poate fi urmată de o întrebare filtru care să selecteze pentru întrebările următoare doar pe elevii care au ales soluția respectivă.

4. *Întrebările "De ce?"* sunt întrebări menite să sesizeze şi să elimine eventualele răspunsuri mecanice, reproductive, date în mod automat de elevi. De regulă, aceste întrebări nu au un obiect propriu, ele reiau obiectul unei sau unor întrebări anterioare, dar îl pun sub semnul explicației, al motivației şi argumentării. Întrebarea "De ce ?" se poate adresa atât răspunsului ca atare, solicitând elevului să argumenteze, să demonstreze sau să explice răspunsul dat, cât şi procesului de gândire, strategiei pe care a adoptat-o în elaborarea răspunsului, solicitând elevului să motiveze opțiunea luată şi expliciteze demersul intern prin care a găsit o anumită soluție, un anumit răspuns.

5. *Întrebările de control* sunt întrebări care au rolul de a verifica în ce măsură răspunsurile date de elevi la una sau mai multe întrebări anterioare au fost elaborate în mod conştient sau au fost date la întâmplare, precum şi de a verifica în ce măsură răspunsurile succesive date de elevi au condus la achiziția de noi cunoştințe. Întrebările de control reiau în fapt obiectul uneia sau mai multor întrebări anterioare, dar sub altă formă şi în altă formulare. Premisa pe care se bazează întrebările de control este că elevul care a răspuns corect la o anumită întrebare, trebuie să răspundă corect şi la alte întrebări care au acelaşi obiect, dar sunt formulate diferit, ori cuprind date concrete diferite. De asemenea, întrebările de control se întemeiază pe premisa că, dacă elevii au dobândit realmente noi cunoştințe răspunzând unei succesiuni de întrebări, atunci aceste noi cunoştințe trebuie să le permită răspunsuri corecte la noi întrebări, dintre cele care presupun cunoştințele nou asimilate. Întrebările de control au totodată rolul de a verifica dacă atenția şi nivelul activității intelectuale a elevilor se mențin pe tot parcursul desfăşurării conversației.

III. In funcție de ***forma răspunsurilor solicitate***, există două tipuri de întrebări.

1. *Întrebările cu răspunsuri deschise* sunt întrebări care cer elevului să construiască liber răspunsul, fără a i se oferi sau sugera o anumită variantă de răspuns. Natura răspunsului, extinderea şi aprofundarea acestuia rezultă numai din modul de formulare a întrebării, fără alte indicații suplimentare. În acest caz, se pune accent pe capacitatea elevului de a elabora şi de a exprima coerent şi fluent un sistem de idei, o anumită argumentație.

2. *Întrebările cu răspunsuri preformulate* sunt întrebări urmate de enunțarea unor variante de răspunsuri posibile, dintre care unele corecte, iar altele greşite. Variantele de răspunsuri pot fi dihotomice (da sau nu) sau variante elaborate, cu 3-7 opțiuni. Problema cea mai importantă şi totodată cea mai dificilă este ca variantele greşite să nu fie simple erori, să nu conțină absurdități, ci să conțină răspunsuri plauzibile, aparențe de corectitudine care să vizeze greşeli tipice, erori de gândire (generalizări pripite, concretizări nesemnificative, raționamente nevalide etc.) care apar frecvent la elevi şi care, prin corectare, sporesc caracterul formativ al procesului de învățământ.

4.2.2. Condiţiile formulării întrebărilor

Cerinţele privind metoda conversaţiei se referă nu numai la combinarea optimă a diferitelor tipuri de întrebări, dar şi la modul de formulare şi de adresare a întrebărilor. Cu toate că, prin natura ei, conversaţia este o metodă dinamică, din care nu lipsesc şi nu trebuie să lipsească elementele de spontaneitate, formularea întrebărilor nu trebuie lăsată pe seama improvizaţiei conjuncturale sau a "inspiraţiei" de moment, ci trebuie atent pregătită, adaptată obiectivelor şi conţinutului lecţiei, tipului de conversaţie adoptat şi particularităţilor clasei de elevi. Printre condiţiile generale de formulare a întrebărilor pot fi menţionate următoarele:

- sub aspectul conţinutului sau al obiectului, se cere ca întrebarea să fie suficient de specifică, să aibă deci un obiect bine delimitat, să trimită cu claritate la cunoştinţele implicate în formularea răspunsului, să nu fie echivocă sau ambiguă şi, prin urmare, să nu presupună alte întrebări sau enunţuri de precizare, de clarificare sau de completare;
- sub aspect gramatical, întrebarea trebuie să fie exprimată corect şi simplu, evitându-se frazele complicate, "stufoase", cu multe propoziţii intercalate, care ar solicita din partea elevilor eforturi de decodificare şi le-ar deturna atenţia de la problema de conţinut implicată de întrebare;
- vocabularul folosit trebuie să fie accesibil, să se respecte proprietatea termenilor, să se evite excesul de cuvinte sau termeni noi, mai ales când termenii noi nu sunt impuşi de conţinutul întrebării şi deci nu au relevanţă pentru conţinutul de cunoştinţe al lecţiei sau, în general, al disciplinei de învăţământ;
- în cazul în care conţinutul întrebării este complex şi nu poate fi exprimat, sub aspect gramatical şi lexical, într-o manieră simplă şi directă, se recomandă ca întrebarea să fie alcătuită dintr-o parte introductivă, cu rol descriptiv sau explicativ, de precizare a obiectului şi de focalizare a atenţiei elevilor asupra acestuia, urmând ca, pe această bază, întrebarea propriu-zisă să fie formulată simplu, concis şi clar;
- formularea întrebărilor nu trebuie să sugereze răspunsul şi nici că un răspuns ar fi corect, pozitiv sau favorabil, iar alt răspuns ar fi greşit, negativ sau nefavorabil;
- întrebarea nu trebuie să se substituie răspunsului (exceptând, desigur, întrebările retorice), nu trebuie să conţină începuturi de răspuns sau răspunsuri "prefabricate" care ar solicita din partea elevilor doar confirmări sau infirmări. În cazul întrebărilor cu răspunsuri dihotomice (da sau nu), ori cu variante de răspunsuri la alegere, trebuie ca formularea şi modul de adresare să acorde fiecărei variante şanse egale de a fi plauzibilă, de a putea fi aleasă ca adevărată sau falsă.
- o întrebare trebuie să conţină o singură cerinţă; nu se recomandă ca în cadrul aceleiaşi formulări să fie implicate în fapt mai multe întrebări, care ar solicita mai multe răspunsuri succesive. De asemenea, nu se recomandă adresarea mai multor întrebări deodată. Fiecare nouă întrebare trebuie adresată după ce s-a răspuns la cea anterioară.
- atitudinea profesorului în formularea şi adresarea întrebărilor trebuie să fie pozitivă şi constructivă, să transmită elevilor încredere în capacitatea lor de a răspunde corect, să-i stimuleze în a elabora răspunsuri bine construite, operative, coerente şi comunicate fluent şi expresiv. Nu se recomandă întrebările "încuietoare" sau cele care conţin false probleme sau dificultăţi fără relevanţă instructivă. De asemenea, prezenţa eventualelor "capcane"sau a "pistelor false" trebuie comunicată sau măcar sugerată elevilor, ca mijloc de a-i avertiza asupra răspunsurilor prea facile sau pripite şi nu ca mijloc de a-i induce în eroare. În general, întrebările trebuie să asigure un echilibru optim între cunoscut şi necunoscut, între ceea ce elevii ştiu şi ceea ce urmează să descopere, să nu accentueze în mod intenţionat ceea ce elevii nu ştiu sau nu au învăţat, ci să stimuleze la căutare, la descoperire şi la eforturi sporite în activitatea de învăţare.

4.2.3. Condiţiile solicitării şi acceptării răspunsurilor

Când se foloseşte metoda conversaţiei, profesorul va pretinde ca şi răspunsurile elevilor să îndeplinească unele cerinţe. Conversaţia nu va da rezultatele aşteptate dacă răspunsurile elevilor vor fi pripite, superficiale şi eronate, dacă nu se lasă timp suficient de gândire între întrebarea şi răspunsul ce urmează a fi primit. Ca şi întrebările, şi răspunsurile trebuie să fie *clare şi corecte, precise, concise şi complete, exprimate* într-o formă *îngrijită*, folosind un vocabular ales etc. Profesorii trebuie să aibă în vedere aprecierea că ceea ce poate fi propriu răspunsului este *strălucirea*, dar această strălucire se constituie ca o creaţie a întrebării. Sintetizând, răspunsurile elevilor trebuie să îndeplinească următoarele cerinţe:

- să fie complete şi motivate sub aspectul conţinutului, pe cât posibil personal, evitând situaţiile în care se pun întrebări ajutătoare;
- să fie exprimate în mod individual şi să se evite răspunsurile "în cor", date de toată clasa/grupa, atât pentru a se evita tulburarea ordinii necesare în lecţie, cât şi pentru a pune elevii în situaţia de a gândi independent la întrebările puse;
- să fie exprimate clar, inteligibil, concis şi corect din punct de vedere gramatical şi sub aspectul formei;
- să fie însoţite de explicaţii şi argumentări pentru a se evidenţia nivelul şi calitatea cunoştinţelor elevilor;
- să fie lăsat un anumit timp de gândire între întrebare şi formularea răspunsului;
- elevul nu trebuie întrerupt în timpul exprimării răspunsului pentru a nu se inhiba, cu excepţia cazurilor în care răspunsul este în afara întrebării sau este incorect;
- să fie urmărite şi apreciate obiectiv, subliniindu-se atât corectitudinea şi completitudinea lor, cât şi eventualele neajunsuri, spre a se dezvolta capacitatea de autoevaluare a elevilor;

4.2.4. Formele conversaţiei

Conversaţia este o metodă de învăţământ larg utilizată, fiind prezentă practic în majoritatea tipurilor de lecţii şi în cea mai mare parte a strategiilor de predare şi învăţare, precum şi în evaluare. Conversaţia apare atât ca o metodă de sine stătătoare, cât şi ca o tehnică sau ca un procedeu al altor metode. Astfel, conversaţia este una din tehnicile recomandate pentru dinamizarea şi activizarea prelegerii (expunerii), este procedeul principal al tehnicilor bazate pe dezbaterea de grup, este metoda centrală în cadrul strategiilor de predare-învăţare prin descoperire şi prin problematizare. Conversaţia este, de asemenea, metoda principală în evaluarea (examinarea) orală a elevilor. Această varietate de ipostaze ale conversaţiei generează, desigur, şi o mare varietate a formelor de conversaţie.

Dacă aplicăm criteriul ***demersului cognitiv*** declanşat şi susţinut prin conversaţie, atunci se pot identifica două forme principale: conversaţia *structurată* şi conversaţia *euristică*.

1. **Conversaţia structurată**, numită de unii autori *conversaţie catehetică,* presupune formularea întrebărilor care solicită răspunsuri reproductive riguroase, de enunţare, enumerare sau descriere. Astfel se solicită reproducerea definiţiilor, a clasificărilor, enumerarea datelor şi evenimentelor, descrierea obiectelor sau fenomenelor, enunţarea particularităţilor acestora. Caracterul structurat al conversaţiei se referă la două aspecte:

a) în primul rând, conversaţia este structurată în sensul că prescrie relativ riguros formularea şi succesiunea întrebărilor, impunând, prin acestea, anumite cerinţe şi în ceea ce priveşte formularea şi succesiunea răspunsurilor date de elevi. Conversaţia structurată este condusă de profesor în baza unui plan, a unui proiect sau ghid care precizează punctele şi etapele conversaţiei, conţinuturile ce urmează a fi învăţate, verificate sau evaluate prin conversaţie, uneori şi tipurile şi conţinuturile răspunsurilor ce trebuie formulate de către elevi.

b) în al doilea rând, conversația este structurată în sensul că urmărește declanșarea și stimularea unui demers cognitiv algoritmic, convergent, centrat pe rigoare și pe reguli prestabilite privind cunoașterea și aplicarea conținuturilor care fac obiectul conversației. În conversația structurată nu sunt admise improvizațiile, răspunsurile aleatorii sau discutabile. Marja de construcție personală a elevului este limitată de stăpânirea cu suficientă precizie a cunoștințelor implicate în elaborarea răspunsurilor, iar evaluarea acestora se face în funcție de corectitudinea și completitudinea lor, și mai puțin în funcție de creativitate, de originalitate sau de abordarea personală a elevilor.

Firește, conversația structurată nu înlătură creativitatea, descoperirea sau manifestarea originalității elevilor, dar prin tipul și conținutul întrebărilor, prin natura cunoștințelor predate, învățate sau evaluate și prin natura finalităților urmărite, conversația structurată impune rigoare, precizie, sistematizare atât în formularea întrebărilor de către profesor, cât și în formularea răspunsurilor de către elevi. Deși este deseori criticată, imputându-i-se mai ales dezavantajul că solicită în exces gândirea reproductivă și memoria mecanică, conversația structurată este o formă necesară de conversație pentru acele obiective și conținuturi ce vizează învățarea riguroasă, precisă și sistematică. Ea este, de asemenea, o formă necesară de conversație în verificarea și evaluarea nivelului și calității cunoștințelor dobândite de elevi în procesul de învățământ.

2. **Conversația euristică** (în limba greacă euriskein = a afla, a căuta; eurisko = caut), cunoscută și sub numele de *conversație socratică,* este o metodă a dialogului deschis între profesor și elevi, care urmărește antrenarea elevilor în procesul de descoperire a noi cunoștințe, a noi aplicații ale cunoștințelor învățate, a noi perspective de abordare a acestor cunoștințe. În esență, conversația euristică este o metodă prin care profesorul, folosindu-se de o succesiune de întrebări puse cu abilitate și în alternanță cu răspunsurile primite de la elevi, orientează activitatea intelectuală a elevilor în sensul unei investigații în sfera cunoștințelor pe care ei le dețin cu scopul de a descoperi noi cunoștințe. Prin conversație euristică, elevii sunt puși în situația să sondeze propriul univers cognitiv, să facă asociații, să stabilească noi relații între cunoștințe, să propună noi soluții sau noi aplicații ale algoritmilor învățați. Printr-un demers de gândire inductivă sau/și deductivă, călăuziți de întrebările profesorului, elevii pot ajunge la sesizarea relațiilor cauzale, a trăsăturilor caracteristice, la formularea unor concluzii și generalizări, pot să desprindă și să formuleze logic o regulă (gramaticală, aritmetică), să elaboreze o definiție sau o noțiune, să desprindă învățăminte noi etc. Caracterul euristic al conversației se referă la două aspecte:

a) în primul rând, conversația este euristică în sensul că *nu prescrie o schemă obligatorie de întrebări și răspunsuri*, planul sau ghidul de conversație are un caracter orientativ, adaptabil la context, fiecare nouă întrebare rezultând și din răspunsurile date de elevi la întrebările anterioare, iar fiecare răspuns putând să fie generator de noi întrebări. Relația profesor-elevi este mai dinamică, profesorul nu impune, ci orientează, stimulează și participă, alături de elevi, la procesul de descoperire. Elevii pot ei înșiși să pună întrebări, să ridice probleme și chiar să imprime un anumit curs conversației.

b) în al doilea rând, conversația este euristică în sensul că urmărește declanșarea și susținerea unui *demers cognitiv creativ și exploratoriu,* favorizează producția divergentă de idei (în sensul dat de Guilford), se întemeiază pe descoperire și nu pe reproducere, cultivă incertitudinea și soluțiile alternative. După cum subliniază Miron Ionescu, „din punct de vedere metodologic, abordările euristice presupun momente de incertitudine, căutări, chiar tatonări, dar și selecție a posibilităților, de alegere a căilor cu cele mai mari șanse de rezolvare a problemei sau a întrebării centrale, în condiții optime"[45, pag.170-171]

Virtuțile creative și de descoperire a noi cunoștințe ale conversației euristice nu trebuie absolutizate. Fără o bază de cunoștințe bine asimilate de către elevi, conversația euristică nu poate conduce la descoperiri autentice și poate să degenereze în abordări diletante și superficiale. În

acest sens, I.Cerghit subliniază că „prin întrebări, elevii sunt ajutaţi să prelucrează propriile cunoştinţe pe care le posedă şi să ajungă la noi asociaţii (structuri) cognitive, să imagineze şi să propună soluţii variate şi originale la rezolvarea diferitelor probleme teoretice şi practice...", dar, subliniază în continuare I.Cerghit, „este evident că un asemenea dialog nu ar putea servi cu nimic însuşirii unui material absolut nou pentru elevi, cum ar fi, de exemplu, anumite date, nume, denumiri, fapte, întâmplări, fenomene, procese etc." [14, pag.113]. De fapt, în practica didactică se folosesc rar forme absolute de conversaţie structurată sau de conversaţie euristică, cel mai frecvent fiind folosită o formă mixtă de *conversaţie semistructurată*, care cuprinde atât elemente algoritmice, cât şi elemente euristice, atât aspecte de rigoare şi de reproducere a unor cunoştinţe precizate anterior, cât şi aspecte de creaţie, de descoperire a noi cunoştinţe.

4.3. Metode bazate pe dezbaterea de grup

Cea mai mare parte a metodelor conversative sunt de fapt metode care valorifică grupul educaţional şi comunicarea de grup, iar aceasta nu numai pentru faptul că procesul de învăţământ este un proces de învăţare organizat pe grupuri (clase) de elevi, dar şi pentru faptul că grupul, în general, şi grupul educaţional, în special, reprezintă un cadru favorabil pentru o comunicare eficientă şi cu puternice valenţe instructiv-educative. Din această perspectivă, s-ar putea afirma că orice metodă bazată pe comunicare este, în fapt, o metodă bazată pe comunicarea de grup, aşa încât nu s-ar putea delimita o categorie distinctă de metode de comunicare în grup. Cu toate acestea, o serie de metode şi tehnici moderne de creativitate, de decizie sau de management s-au dezvoltat tocmai pe terenul cercetărilor psihosociale privind interacţiunea de grup şi valorificarea acesteia în creşterea eficienţei diferitelor activităţi de grup. Pe acelaşi teren, s-au dezvoltat şi multe dintre metodele actuale de predare şi învăţare, prin adaptarea la specificul procesului de învăţământ a unor tehnici cum sunt brainstormingul, sinectica, tehnica panel etc. De aceea, considerăm că metodele bazate pe comunicarea de grup pot fi abordate ca o categorie specifică de metode de predare şi învăţare.

4.3.1. Condiţii şi cerinţe generale privind dezbaterea de grup

Dezbaterea de grup este o metodă de predare şi învăţare care valorifică cercetările de psihologie socială privind *interacţiunea de grup* ca factor de influenţare a comportamentului membrilor şi de creştere a eficienţei activităţii fiecărui individ şi a grupului în ansamblul său. Faţă de celelalte metode care angajează clasa de elevi, privită ca grup social, dezbaterea de grup se distinge prin aceea că acţiunea profesorului de organizare şi dirijare a procesului de învăţare se exercită *prin intermediul grupului de elevi.* Cu alte cuvinte, acţiunea directă a profesorului este dublată, uneori chiar substituită, de o acţiune indirectă, mediată de grup, comportamentul de comunicare al elevilor fiind determinat nu direct de către profesor, ci de către ceilalţi elevi, în contextul interacţiunilor dintre ei. Procesul comunicării se desfăşoară deci pe fondul interacţiunilor de grup, el constituie o formă sau un suport al acestor interacţiuni.

Structura, dinamica şi conţinutul comunicării poartă amprenta relaţiilor de influenţă, de autoritate, a celor cu caracter preferenţial, a configuraţiei de statusuri şi roluri, a normelor şi valorilor de grup. Dintre avantajele mai importante ale dezbaterii de grup pot fi menţionate următoarele:

1. Dezbaterea de grup valorifică un fenomen specific activităţii în grup şi anume *fenomenul emulaţiei*, constând într-o stare subiectivă, cu caracter colectiv, de stimulare a producţiei de idei, a creativităţii, a motivaţiei de participare şi a activismului membrilor grupului.

2. Prezenţa grupului imprimă comunicării şi învăţării prin comunicare un *caracter socializat*, controlul şi feed-back-ul intervenţiilor fiecărui elev sunt exercitate nu numai de către profesor, ci

mai ales de către ceilalți elevi, în contextul interacțiunilor de grup. Orice act de comunicare, orice intervenție a unui elev trebuie să țină seama de intervențiile anterioare ale celorlalți elevi, să se raporteze la ele, să le continue sau să le contrazică, să le susțină sau să le infirme, să se înscrie deci în circuitul comunicării de grup.

3. Dezbaterea de grup permite „modelarea", la scara procesului de învățământ, a *controlului social al comunicării*, prin care elevii dobândesc deprinderea de a-şi „cenzura" şi de a-şi adapta mesajele emise în funcție de aşteptările celorlalți şi de regulile comunicării în grup. Pentru a participa efectiv şi pentru a fi acceptat să participe în procesul comunicării de grup, fiecare elev trebuie să fie atent la mesajele emise de ceilalți, să le recepteze şi să le înțeleagă corect, aşa încât dezbaterea de grup creează condiții pentru o relație mai directă şi mai activă între emitere şi receptare, între a spune şi a asculta.

4. Dezbaterea de grup favorizează fenomenul *compensării capacităților individuale* ale elevilor, ceea ce face ca eficiența activității de grup să fie superioară eficienței activităților separate ale membrilor grupului. Acest fenomen este generat de faptul că, în mod obişnuit, nivelul de cunoştințe şi capacități ale elevilor nu se distribuie în mod omogen, ci diferențiat, pe subgrupe de elevi şi, desigur, pe fiecare elev în parte. În acest context, dezbaterea de grup permite compensarea diferențelor, lacunele şi erorile unor elevi sunt completate şi corectate de alți elevi, are loc un transfer de cunoştințe prin care elevii "învață unii de la alții" iar, dacă dezbaterea este bine condusă de profesor, acest transfer generează o echilibrare "în sus" a nivelului de cunoştințe şi de capacități ale elevilor.

5. Din punctul de vedere al modului concret de aplicare, metoda dezbaterii de grup cuprinde trei etape principale [vezi I.Cerghit,14, pag.126]:

a) *introducerea în dezbatere*, respectiv formularea temei de către cadrul didactic sau prezentarea referatelor ce vor incita la discuții-dezbateri;
b) *dezbaterea propriu-zisă*, care poate avea loc cu întregul grup sau pe grupe, respectiv discutarea opiniilor membrilor grupurilor şi prezentarea, de către liderul grupului, a rezultatelor la care s-a ajuns;
c) *sintetizarea rezultatelor*, respectiv sistematizarea argumentelor şi concluziilor subliniindu-se astfel elementele noi şi ideile cheie.

Aplicată la metoda muncii în grup, dezbaterea devine tehnică de lucru a fiecărui grup în parte, astfel că în funcție de tema/subiectul dezbătut, de problema de rezolvat sau de cazul de analizat, profesorul împarte grupul de elevi în mai multe grupuri de dezbatere. Pentru fiecare astfel de subgrup, constituit potrivit cerințelor organizării grupurilor, se desemnează un conducător de discuții (moderator) care dirijează dezbaterea şi prezintă rezultatele grupei pe care o reprezintă. Schematic o astfel de activitate se poate prezenta ca în *figura nr. 5.15* [conf. M.Ludușan, *Curs de pedagogie*, 2000].

După dezbaterea în grup, conducătorii desemnați raportează în fața colectivului asupra soluțiilor adoptate în grupa condusă de ei, iar cadrul didactic sintetizează concluziile adoptate de grupe şi subliniază ideile de bază. Pentru a-şi atinge scopul, activitățile bazate pe dezbaterea în grup trebuie să îndeplinească o serie de condiții:

- *de ordin formal*, respectiv aranjarea spațială de tip "masă rotundă", facilitând contacte directe între toți participanții şi asigurând o participare activă la dezbateri;
- *ca fond*, în sensul că "masa rotundă" creează un climat permisiv, o atmosferă degajată, deschisă, liberă, deci o situație de egalitate, încredere reciprocă, angajare în discuție, fără reticențe;
- profesorul trebuie să ofere "conducerea" discuțiilor unui elev/student, ales de către grup în acest scop, într-o manieră nondirectivă.

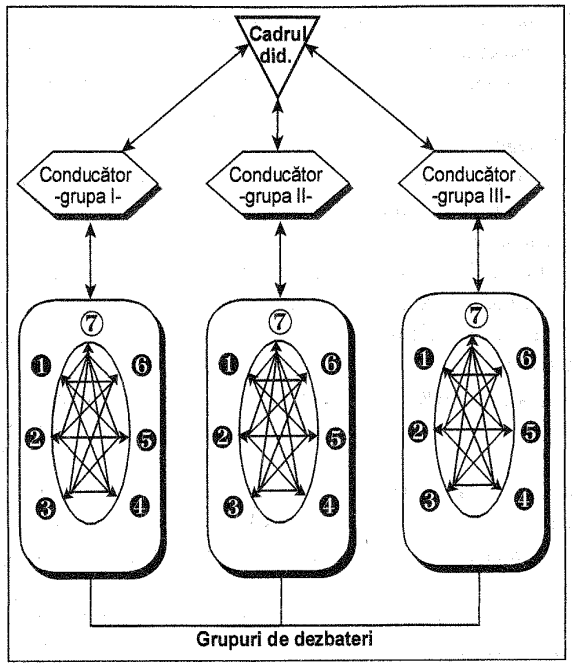


Figura nr. 5.15

4.3.2. Tehnici speciale ale dezbaterii de grup

Există o mare varietate a situaţiilor de învăţare în grup care utilizează dezbaterea de grup, în variate ipostaze. Dintre acestea, vom prezenta, în continuare, pe cele mai des întâlnite.

1. **Brainstorming-ul** sau ***asaltul de idei***, ca tehnică a discuţiei în grup, a fost iniţiată de A. Osborn (1953), ca o tehnică de deliberare creativă, bazată pe producerea unei cât mai mari cantităţi de idei noi care pot servi la soluţionarea problemei pusă în discuţia grupului. Specificul acestei tehnici de lucru constă în faptul că disociază în mod intenţionat etapa de producere a ideilor (actul imaginaţiei) de etapa în care se apreciază/evaluează aceste idei (faza gândirii critice, obiective, raţionale), ceea ce stimulează gândirea divergentă şi creşterea producţiei de idei. Se porneşte de la premisa că producţie de idei şi mai ales de idei noi, creative şi originale, poate fi inhibată de o serie de factori cum sunt:

- *factori de educaţie*, în şcoală fiind obişnuiţi mai mult să ascultăm, să recepţionăm, decât să participăm activ şi creator;
- *factori psiho-individuali*, referitori la acele trăsături de personalitate nefavorabile creativităţii cum ar fi atitudinile rigide, tendinţele de neparticipare şi individualism, obişnuinţe, prejudecăţi, stereotipii;
- *factori psiho-sociali*, precum conformismul social, stările afective blocante, ca frica de a nu fi ridicoli în faţa grupului etc;
- *factori organizaţionali*, normele şi regulile de conduită în grup, specializarea prea accentuată şi îngustă etc.

Brainstorming-ul este o *activitate de grup care implică 8-12 persoane, având ca obiectiv producerea de idei noi (nu decizii) prin participarea colectivă.* În această accepţiune, asaltul de idei *devine tehnică a discuţiei în grup,* fiind un exerciţiu de stimulare şi cultivare a creativităţii de grup, de afirmare a opiniilor personale ale participanţilor şi constă în enunţarea spontană a cât mai

multor idei de către participanții la discuție, care vor fi evaluate, apreciate și ierarhizate mai târziu, de către aceeași participanți, eventual îmbogățite cu altele noi.

Asocierea liberă, independentă de constrângeri, dinamizarea rezultată dintr-o comunicare în grup, constituie *avantajele* deosebite ale utilizării acestei metode. Emiterea de idei în fața mai multor persoane are avantajul că poate schimba punctul de vedere al altora, izvorând noi opinii. A. Osborn susține că strategia optimă în rezolvarea unei probleme constă în a proceda nu prin eliminări succesive ci prin căutarea unui număr cât mai mare de soluții, considerând că, în acest fel, "cantitatea generează calitate". Pentru buna desfășurare a activităților de brainstorming trebuie respectate o serie de cerințe:

- să se ofere o mare marjă de libertate gândirii și imaginației, cerând subiecților participanți exprimarea spontană și deschisă a ideilor; în acest fel se pune accent pe cantitatea de idei și soluții posibile și nu pe calitatea acestora și în același timp pe eliberarea de influența factorilor de inhibiție;
- ideile emise să fie receptate și consemnate ca atare, fără judecarea lor în momentul exprimării, nefiind admise observațiile negative, contestațiile, ironizările, dubiile asupra valabilității ideilor;
- trebuie luate în considerare toate ideile, fără aplicarea, în prima fază, a vreunui criteriu de selecție a acestora;
- încurajarea permanentă a tuturor participanților spre a construi idei noi pe ideile precedente, a încerca asociații, combinații etc.;

În pregătirea desfășurării activităților de brainstorming elevilor/studenților li se prezintă pe scurt normele de bază ale acesteia:

- evitarea fermă a oricărei critici sau evaluări, inclusiv a propriilor idei, respectiv: *Nu criticați ideile colegilor !*
- orice idee este binevenită, fiind potențial productivă, chiar dacă pare fantezistă sau naivă, respectiv: *Dați frâu liber imaginației !*
- este de dorit să fie comunicate cât mai multe idei, cantitatea producând calitate, respectiv: *Produceți o cantitate cât mai mare de idei !*
- se recomandă construirea de idei și prin raportarea la ideile altora, respectiv: *Preluați ideile celorlalți și ameliorați-le !*

Tehnica brainstorming presupune parcurgerea unei *faze pregătitoare*, în care se stabilește tema (problema) ce va fi pusă în discuție, aceasta se aduce la cunoștința membrilor grupului de brainstorming, urmărindu-se să se obțină acordul si să se stimuleze interesul membrilor pentru a participa la dezbateri. Este recomandabil, de asemenea, să se explice membrilor (elevilor) care este specificul metodei și ce se urmărește prin aplicarea ei. Desfășurarea propriu-zisă a unei ședințe de brainstorming cuprinde următoarele faze:

a) *lansarea* în discuție a *unei probleme* (etapa pregătitoare) în care profesorul prezintă problema și punctează elementele esențiale;
b) *emiterea ideilor* de către participanți (etapa productivă) în care fiecare participant comunică ideile personale care sunt scrise de conducătorul grupului pe o coală de hârtie (flipchard) sau înregistrate cu reportofonul;
c) *inventarierea, clasificarea și selecția*, după un anumit timp, *a ideilor emise și a soluțiilor propuse* de membrii grupurilor, cu participarea tuturor membrilor (etapa evaluării amânate). În această etapă se cere elevilor/studenților să revină eventual cu sugestii și cu noi idei.

În unele cazuri, ședința propriu-zisă de brainstorming este urmată de o *fază de valorificare a producției de idei* în care se realizează selecția și clasificarea ideilor pe categorii: idei imediat realizabile, idei realizabile pe termen mediu sau lung, idei realizabile dar slab eficiente, idei nerealizabile etc. Rolul conducătorului de grup, care poate fi atât profesorul, cât și un elev

desemnat de profesor sau ales de grup, este acela de a regla procesul comunicării, de a favoriza participarea celorlalţi prin a da cuvântul tuturor participanţilor, de a încuraja şi stimula, evitând orice comentarii. Desigur, în faza de evaluare şi selecţie a ideilor, rolul profesorului sporeşte, dar fără a inhiba sau a minimaliza contribuţia pe care şi elevii pot să o aibă în această fază.

2. **Sinectica** (în limba greacă *synectikos* = aglutinare, combinaţie şi analogie de date eterogene, aparent fără legătură între ele, este o modalitate de creaţie în cadrul grupului ca urmare a unor combinaţii şi analogii eterogene, uneori chiar fără o legătură evidentă sau chiar prin asociere fantastică între datele temei sau problemei de rezolvat. Numită şi metoda asociaţiilor, sinectica a fost elaborată de W.I.Gordon (1961) şi a fost aplicată cu succes la mari firme economice. La baza sinecticii se află două operaţii fundamentale:

a) transformarea unui obiect, fenomen sau proces ciudat, bizar, neaşteptat sau neobişnuit într-un obiect, proces sau fenomen comun, familiar, previzibil, obişnuit;
b) transformarea de sens invers.

Din punctul de vedere al demersului cognitiv, la baza sinecticii se află o combinaţie de analogii cum sunt:

- analogia *personală*, care să realizeze identificarea cu un proces, fenomen sau situaţie pentru găsirea soluţiei de rezolvare;
- analogia *directă*, a folosi ideile sau soluţiile dintr-un domeniu în altul;
- analogia *simbolică*, prin trecerea problemei de la concret la abstract;
- analogia *fantastică* prin dinamizarea participanţilor la şedinţă, depăşind în planul imaginaţiei limitele controlabilului/controlului raţional.

Sinectica se aseamănă cu brainstorming-ul în ceea ce priveşte desfăşurarea şedinţei de creaţie, interpretare şi stabilire a concluziilor. Ea se deosebeşte însă de brainstorming/ asaltul de idei prin faptul că dinamizează subconştientul şi inconştientul în actul de creaţie făcând combinaţii şi analogii eterogene şi chiar fantastice pentru a stimula creaţia.

De asemenea, sinectica oferă posibilitatea continuării actului creativ prin elaborarea modelului, experimentarea şi aplicarea/confruntarea în practică a ideilor sau soluţiilor elaborate. Ea admite evaluarea critică în timpul elaborării ideilor sau soluţiilor fiind denumită şi *metodă de evaluare imediată* fără să limiteze iniţiativa şi independenţa în creaţie. În acest fel, sinectica admite continuarea, asocierea şi îmbunătăţirea idelor şi soluţiilor elaborate în şedinţă. În condiţiile evaluării critice imediate este nevoie ca grupul să asigure desfăşurarea unor dezbateri critice ştiinţifice, colegiale, pentru a evita tensiunile negative şi inhibiţia participanţilor, pentru a asigura o atmosferă de creaţie destinsă, competitivă şi constructivă.

3. **Tehnica Phillips 6/6** este *o modalitate de stimulare a discuţiilor în grup care se desfăşoară sub îndrumarea profesorului şi presupune dividerea grupului în mai multe subgrupuri mai mici formate din 6 persoane(4 membri, 1 conducător al grupului, 1 secretar)care discută timp de 6 minute o anumită problemă de interes general sau care trebuie urgent soluţionată.* Aplicarea celor doi de 6 la numele autorului acestei metode dă denumirea ei.

Atât numărul participanţilor cât şi durata discuţiei pot fi variabile în funcţie de complexitatea problemei care se cere a fi soluţionată. Discuţia în grup de tip 6/6 este indicată a fi utilizată cu succes în orice situaţie care necesită colectarea de păreri, opinii, sugestii, argumente etc. Ea poate fi introdusă ca o tehnică particulară de lucru în orice moment al lecţiei/seminarului. Realizarea reuniunii Phillips 6/6 cuprinde două faze principale:

a) *discuţia pe grupe* începe după ce liderul reuniunii (de regulă profesorul) informează elevii asupra problemei complexe pe care urmează să o soluţioneze. Problema este însuşită şi discutată de fiecare grupă separat, timp de 6-12 minute, perioadă în care fiecare participant emite idei , soluţii care sunt reţinute de liderul reprezentant al grupei;

b) *dezbaterea în plen*, în care liderii reprezentanți ai grupelor prezintă concluziile (ideile, soluțiile) adoptate de grupe. Liderul reuniunii ascultă ideile expuse de fiecare reprezentant, le confruntă cu ale celorlalți și moderează dezbaterea între reprezentanții grupelor.

4. **Tehnica panel/discuția panel** (în limba engleză termenul „panel" înseamnă „listă fixă de nume") *este o tehnică de lucru utilizată în cazul reuniunilor științifice, o modalitate de animare a discuției de grup, de difuzare a "noutăților" dintr-un domeniu dat, punând în contact un grup restrâns de specialiști cu un public mai larg.*

Practic ea se organizează într-o sală de dimensiuni mai mari unde un grup de 5-7 persoane, competente în tema pusă în discuție, sunt așezate în jurul unei mese în formă de semicerc, în fața auditoriului. Acest grup restrâns de specialiști constituie ceea ce se numește „panel". Auditoriul se organizează în fața panelului astfel încât să poată auzi cât mai bine schimburile verbale dintre persoanele competente care formează panelul. Între „panel" și public se situează responsabilul sau conducătorul ședinței care are rolul de intermediar între „panel" și auditor având sarcina reglării discuției. Organizatorul prezintă tema reuniunii și membrii „panelului", arătând competența specifică fiecăruia dintre aceștia și distribuie mici cartonașe în rândul auditoriului pentru a colecta întrebări pe parcursul activității. Publicul asistă mai întâi la prezentarea concisă a expunerilor, apoi la discuția ce se inițiază între specialiștii invitați să dezbată tema aleasă, după care adresează întrebări, prin intermediul cartonașelor ce le-au fost distribuite inițial. Aceste întrebări se centralizează de către organizatorul reuniunii care le sintetizează și le transmite "panelului" pentru ca acesta să răspundă la ele pe baza unei discuții comune. Pentru reușita acțiunii, panelul va fi constituit din specialiști de prestigiu în tema respectivă, invitați să-și expună mai întâi punctele de vedere proprii și apoi să poarte discuții între ei. După ce panelul își epuizează repertoriul și creează puncte de sprijin pentru asocieri variate, cadrul discuției se extinde, angajând toți participanții.

Avantajul acestei modalități de lucru este că promovează inițial un fond de idei și informații competente, definește cadrul de gândire în care se vor mișca discuțiile libere, incită participanții la reflexie asupra temelor puse în discuție. Ca mod de organizare și desfășurare, tehnica panel se apropie de tehnica expunerii/prelegerii în *echipă de profesori* (team taching).

5. METODE BAZATE PE COMUNICAREA SCRISĂ

Metodele bazate pe comunicarea scrisă (numite și metode de muncă/lucru cu cartea, cu manualul) reprezintă o categorie de metode de largă utilizare, începând cu clasele primare și continuându-se până în învățământul (post)universitar, fiind totodată metode de bază în autoeducație. Aceste metode se caracterizează prin faptul că au "ca sursă esențială și ca instrument de formare a elevului cartea școlară sau alte surse similare" [27, pag.155]. Se poate vorbi deci de dublul rol al acestor metode: pe de o parte, reprezintă sursă de informare, de dobândire a cunoștințelor de către elevi, iar pe de altă parte sunt un mijloc prin care elevii își pot însuși instrumentele (tehnicile) muncii cu cartea, atât de necesare pe măsură ce ei acced în treptele superioare de școlaritate.

În zilele noastre, munca cu manualul, cu cartea, în general, este tot mai mult concurată de mijloacele de informare în masă, în special de televiziune, care tind să substituie cuvântul cu imaginea. În același timp, omenirea se confruntă cu un asalt informațional fără precedent, care necesită capacități de orientare informațională, de organizare, selectare și utilizare a informațiilor. Aceste capacități pot fi formate prin metodele de comunicare scrisă, prin care desemnăm câteva metode esențiale ca: lectura (cu diferite forme ale sale), diverse activități cu manualul, alcătuirea referatelor, a compunerilor, a rezumatelor, conspectelor etc.

5.1. Metode bazate pe lectură

Metoda lecturii este o metodă ce devine aplicabilă imediat după însuşirea citit-scrisului în clasa I. Lectura este modalitatea prin care se realizează parcurgerea unui text în vederea descifrării conţinutului acestuia şi/sau a formării unor deprinderi de muncă (activitate) cu cartea. Pe parcursul lecturii se stabileşte "o relaţie aproape totală între subiect şi informaţia simbolică corespunzătoare câmpului vizual" [67, p.202]. Ca proces, lectura constă în "prelucrarea, perceperea şi înmagazinarea informaţiilor, în maniere raţionale, cât mai eficient controlate şi deschise educaţiei permanente" (ibidem).

Metoda lecturii îndeplineşte simultan şi/sau succesiv mai multe *funcţii*: de informare-documentare sistematică; de stimulare a instruirii (autoinstruirii); de culturalizare-educare permanentă a elevului. Unii autori vorbesc de "lectura ştiinţifică", ce este posibilă când elevul (adultul) a atins un anumit grad de maturitate intelectuală şi şi-a însuşit tehnicile muncii cu cartea [I. Neacşu, 64]. Lectura ştiinţifică este lectura organizată, ghidată de scopuri precise, este o lectură activă, care solicită mai ales mentalul celui angajat în lectură, este exploratorie şi creativă, fiind totodată o lectură de asimilare (ibidem)

Lectura diferă în funcţie de conţinutul textului citit (ştiinţific, beletristic, filosofic etc.) şi este cu atât mai eficientă cu cât elevul posedă deja anumite deprinderi de a stoca, prelucra şi exprima informaţiile dobândite , adică de a face rezumate, conspecte, de a elabora compuneri şi referate, de a lua notiţe, dar şi deprinderi de disciplină şi igiena muncii intelectuale. În condiţiile unui volum din ce în ce mai mare de informaţii se pune problema unei *lecturi eficiente*, pentru realizarea căreia este necesară stăpânirea unor tehnici de muncă intelectuală.

5.1.1. Condiţii şi cerinţe generale privind lectura

Orice lectură este precedată de *identificarea surselor de informaţie*. Pentru elevi (studenţi) aceste surse sunt, în primul rând, manualele (cursurile), tratatele, studiile de specialitate etc., care vor fi completate de alte surse, recomandate de către profesor sau selectate de către elev (student); pot fi consultate atât surse interne (în limba română), cât şi surse externe, în diferite limbi; de asemenea, se poate apela la informaţiile oferite de mijloacele informatice.

Identificarea surselor de lectură se realizează în funcţie de scopul urmărit (familiarizarea cu o anumită problemă, consolidarea şi aprofundarea cunoştinţelor, identificarea suportului teoretic al unei activităţi practice etc.). O lectură eficientă nu este niciodată întâmplătoare, fiind susţinută de voinţa de a obţine rezultate bune în învăţare şi este o lectură sistematică, realizată zi de zi, şi nu "în salturi".

Pentru a avea drept finalitate învăţarea, lectura trebuie să fie mai întâi una *integrală*, constând în parcurgerea în întregime a textului, pentru a fi evidenţiate ideile importante, esenţiale; urmează parcurgerea textului *pe secvenţe*, pentru aprofundare, însoţită eventual de luarea de notiţe, completare de fişe, întocmirea de rezumate, de comentariul personal pe marginea celor citite etc.; în final este recomandată o *reluare integrală* a lecturii pentru unificarea datelor esenţiale. Aceste etape ale lecturii sunt recomandate mai ales în cazul textelor de o complexitate ridicată. Foarte importantă, în acest context, este capacitatea de a selecta esenţialul dintr-un text, în funcţie de problema studiată. O lectură eficientă este însoţită/completată de alcătuirea unor rezumate, conspecte, referate, fişe de lectură care dau posibilitatea orientării rapide şi organizării informaţiei în funcţie de scopul urmărit.

Rapiditatea lecturii este deosebit de importantă. O lectură rapidă eficientă presupune însuşirea şi prelucrarea maximului de informaţii cuprinse într-un minimum de timp. O modalitate posibilă de însuşire a lecturii rapide este următoarea, desfăşurată pe 6 etape cu o durată de 1–2 săptămâni, în cca. 6-12 şedinţe, a 15 minute zilnic [I.Neacşu, 64]:

- citirea lentă a fiecărui cuvânt din text, indicat cu creionul, apoi din ce în ce mai rapidă; se utilizează în scopul concentrării pe o singură unitate şi disciplinării ochiului;
- citirea concomitentă a 2 cuvinte, cu ajutorul creionului plasat între cuvinte; ritmul mai lent la început, se accelerează treptat;
- se citesc 3 cuvinte deodată, tot prin indicare cu creionul; se încearcă şi sesizarea combinaţiilor de idei;
- se citeşte aproximativ jumătate de rând, cu numai 2 mişcări ale ochilor pentru întregul rând; continuă încercarea de sesizare a ideilor; se măreşte câmpul de vizibilitate periferică şi capacitatea de înţelegere a celor citite;
- se citeşte câte un rând, cu ajutorul unui carton aşezat dedesubtul rândului; privirea este concentrată pe centrul rândului, fără a fi deplasată lateral; după cca. 10 zile, ritmul citirii se intensifică, iar cartonul se deplasează în flux continuu de la un rând la altul; ochiul se va deplasa în josul paginii, fără a sări vreun rând, sesizându-se în acelaşi timp ideile;
- se elimină şi se încearcă citirea mai multor rânduri deodată, de obicei a unui paragraf, cu ajutorul degetului arătător plasat la mijlocul foii şi deplasat treptat în josul paginii.

Specialiştii consideră că folosirea acestei tehnici duce la obţinerea unor performanţe de lectură deosebite: dacă un cititor normal parcurge 120-200 cuvinte/minut, un cititor exersat poate ajunge la 1200-1500 cuvinte/minut. Aşadar, această tehnică de lectură rapidă se bazează pe mărirea câmpului de vizibilitate periferică şi pe micşorarea numărului de puncte de sprijin (fixarea ochilor în anumite puncte în timpul citirii).

5.1.2. Formele lecturii

Formele lecturii sunt deosebit de variate constituind tot atâtea deprinderi pe care elevul şi le formează în şcoală: lectura lentă şi lectura rapidă; lectura exploratorie şi lectura critică; lectura paralelă şi lectura explicativă; lectura selectivă şi lectura problematizată; lectura lineară şi lectura de asimilare; lectura analitică şi lectura sintetică; lectura liberă (autodirijată) şi lectura dirijată etc.

1. **Lectura explicativă** este una dintre primele forme de lectură utilizate în şcoală, mai ales la clasele II – IV, folosită în principal la lecţiile de citire. Dacă, în general, lectura explicativă constă în citirea textului, însoţită de explicaţii şi comentarii ale celui/celor care citesc, ca metodă de învăţământ lectura explicativă presupune parcurgerea unei suite de operaţii, care se derulează în felul următor: *lectura integrală a textului*, realizată de către învăţător/profesor, cât mai expresiv, pentru receptarea afectivă şi ideatică a conţinutului şi pentru formarea unei imagini de ansamblu asupra textului; urmează *lectura pe fragmente* a textului, de către elevi.

Delimitarea structurii unui text, a fragmentelor este o operaţie dificilă pentru elevi. Ea poate fi precedată de exerciţii de identificare a fragmentelor corespunzătoare unor idei date (formulate de către profesor). Treptat, se dă doar o parte a ideilor (celor corespunzătoare primelor fragmente), urmând ca celelalte fragmente să fie delimitate de către elevi fără ajutorul unor idei. Pentru delimitarea părţilor unui text sunt utilizate diverse *criterii*, cel mai frecvent fiind criteriul logic. Acesta este însă destul de dificil la clasele II-IV, aşa că este completat de alte criterii, cum ar fi: structura internă a unui text (introducere, cuprins, încheiere) sau desfăşurarea acţiunii (succesiunea în timp a acţiunii, apariţia/dispariţia unor personaje etc.). Este foarte important ca aceste criterii să fie conştientizate de către elevi, să şi le însuşească şi să le utilizeze. Altfel, delimitarea va rămâne la utilizarea unor criterii formale, exterioare textului în sine.

Un aspect foarte important al delimitării fragmentelor este înţelegerea faptului că delimitarea depinde, este în funcţie de ideile importante ce reies din text şi care trebuie sesizate de către elev. Deci fragmentul se delimitează în funcţie de idee, şi nu ideea se stabileşte în funcţie de fragment. Aşadar, în lecţii trebuie să se urmărească nu delimitarea în sine a textului, într-un număr mai mare sau mai mic de fragmente, ci îndrumarea elevilor pentru sesizarea şi desprinderea ideilor ce

formează structura logică a textului (ibidem). Delimitarea fragmentelor presupune o reluare a lecturii de către elevi, fiind urmată de *analiza textului pe fragmentele delimitate*, ca o altă etapă a lecturii explicative. Analiza pe fragmente constă în sesizarea profundă a semnificaţiilor fiecărui fragment, iar pentru aceasta e nevoie de sesizarea prealabilă a cuvintelor şi expresiilor necunoscute, explicarea lor apelând la dicţionar sau cu ajutorul învăţătorului/profesorului. În această etapă se urmăreşte o înţelegere integrală a fiecărui fragment utilizându-se şi material ilustrativ, dacă este cazul. Înţelegerea este dovedită şi de posibilitatea elevilor de a reda conţinutul, de a povesti cu cuvinte proprii, eventual incluzând şi cuvintele sau expresiile iniţial necunoscute din text.

Povestirea fragmentului este o altă etapă, urmată de *formularea ideii principale* corespunzătoare fragmentului respectiv. Din punct de vedere al formulării, ideile principale pot fi sub formă de propoziţii enunţiative, sub formă de titlu etc. Este important ca, în ansamblu, ideile formulate să constituie un scurt text care să exprime esenţa textului citit şi care să fie un suport pentru elev în rezumatul sau povestirea textului.

Lectura explicativă se încheie cu o nouă ***parcurgere integrală*** a textului. Toate aceste etape ale lecturii explicative pot avea o pondere mai mare sau mai mică, în funcţie de tipul textului, de caracteristicile personalităţii celui care citeşte, de scopul urmărit prin lectură etc.

2. **Lectura dirijată**. Treptat, în procesul de învăţământ, mai ales începând cu clasele gimnaziale, lectura explicativă este tot mai mult înlocuită de alte forme ale lecturii. Pentru a se ajunge la lectura independentă (posibilă doar din momentul în care elevul şi-a însuşit tehnici de lucru cu cartea, mai ales prin lectura explicativă), este necesară o formă "intermediară", care mediază trecerea la lectura independentă. Aceasta este *lectura dirijată*, realizată în mod individual, la clasă, sub conducerea învăţătorului şi care, la rândul ei, poate lua mai multe forme: lectura integrală a unui text cu delimitarea fragmentelor, analiza lor în mod independent (urmată, bineînţeles, de verificarea realizată de către învăţător/profesor şi însoţită de sprijinul individualizat al acestuia pentru diferiţi elevi); citirea în gând, în scopul sesizării cuvintelor şi expresiilor necunoscute din text sau în scopul reproducerii orale a unui text; citirea selectivă a unor fragmente pe baza unor cerinţe formulate de către învăţător; răspunsul (oral sau scris) la întrebările de la sfârşitul textelor; citirea precedată de copierea unui fragment etc.

Dacă avem în vedere şi textele cu conţinut ştiinţific, lectura individuală dirijată la clasă poate urmări şi definirea unui fenomen, extragerea unor caracteristici ale fenomenelor studiate, a structurii unui obiect, a relaţiilor dintre obiecte şi fenomene sau dintre cunoştinţe diverse etc.

3. O formă eficientă de lectură este **lectura problematizată**, utilizată în scopul formării capacităţii de a identifica situaţii-problemă. Este strâns legată de lectura creativă, prin care se formează elevului capacitatea nu doar de a sesiza, ci şi de a rezolva sau a inventa situaţii-problemă. Lectura problematizată se poate realiza pe multiple căi. O modalitate a problematizării poate fi *punerea textului (a conţinutului acestuia) în comparaţie cu realitatea*, elevul urmând a sesiza asemănările şi deosebirile, concordanţele sau neconcordanţele. O altă modalitate o constituie *lectura comparată*, prin care se solicită elevului să analizeze comparativ două sau mai multe texte diferite, dar pe teme sau din domenii comparabile.

4. **Studiul de text** presupune o lectură exploratorie, de cercetare, în scopul pătrunderii în profunzime a unor texte originale de filosofie, ştiinţă, literatură etc. şi este accesibil elevilor mari/studenţilor, presupunând cunoştinţe vaste, capacitate de analiză şi sinteză, spirit critic etc. Studiul de text este o tehnică strâns legată de *analiza de conţinut*, solicitând elevului să depăşească faza citirii şi să acceadă la faza lecturii propriu-zise, care implică reflecţie asupra textului, descifrarea sensurilor ascunse, mergând până la analize stilistice.

5.1.3. Educația prin și pentru lectură

Prin intermediul lecturii pot fi realizate obiective ca: stăpânirea și aprofundarea cunoștințelor fundamentale și operaționale; perfecționarea capacităților generale și specifice de studiu individual; cultivarea aptitudinilor și atitudinilor cognitive deschise; identificarea unor noi probleme și situații-problemă. Lectura este o cale eficientă de învățare, care permite însușirea unui volum de cunoștințe de 3-4 ori mai mare decât cel asimilat prin metodele expozitive.

Deosebit de valoroasă din punct de vedere formativ-educativ este lectura activă, prin care se realizează o autentică învățare, deoarece implică gândirea și imaginația elevului, îl determină la asociații de imagini și idei, la reflecții personale, îi trezește sentimente și îi formează atitudini, îl îndeamnă la retrospecții și anticipații, la analize și interpretări personale. Prin multiplele efecte (de ordin informativ, formativ și educativ) pe care le are asupra personalității, lectura este o modalitate eficientă de educație și autoeducație. Interesul pentru lectură nu se formează de la sine, ci este nevoie de o perioadă relativ îndelungată care începe de foarte timpuriu, încă înainte de integrarea copilului într-o formă instituționalizată de educație. La grădiniță și în clasele mici copilului îi este trezită curiozitatea pentru lumea cărților prin cărți ilustrate, manuale, atlase etc., motivat fiind și de informațiile primite la clasă și activitățile independente. Interesul pentru lectură se stabilizează la unii copii mai devreme, la alții mai târziu. Copilul (viitor adult) trebuie îndrumat spre o lectură de calitate, bazată pe capacitatea de a discerne calitatea textelor citite și de a opta pentru texte valoroase din punct de vedere cultural și personal.

Amintim în continuare câteva modalități prin care se poate dezvolta la elevi gustul pentru citit:

- lecturi expresive, bine conduse de către profesor în cadrul bibliotecilor, cercurilor, seratelor literare etc., care să trezească sensibilitatea elevilor;
- lectura la clasă doar a unor fragmente din opere literare, trezindu-se astfel curiozitatea elevilor pentru cunoașterea lor în întregime;
- realizarea unor recenzii (de către profesor sau elevi), prin care opera literară sau științifică să fie prezentată sumar, împreună cu comentarii și aprecieri critice;
- nararea de către profesor a conținutului unei opere, cu sublinierea unor aspecte urmând ca elevii, prin lectură, să depisteze alte aspecte importante;
- întâlnirile cu scriitorii;
- organizarea unor standuri de cărți (în școală, bibliotecă, în afara școlii), care să permită contactul elevului cu cartea de bună calitate etc.

5.2. Activitatea cu manualul și cartea

Lectura reprezintă doar un aspect al activității desfășurate de elev cu cartea. Cartea desemnează tot ceea ce înseamnă text scris, de anumite dimensiuni. Activitatea cu cartea, și în mod special cu manualul, poate fi deosebit de variată: citirea textelor, extragerea ideilor esențiale, rezolvarea unor cerințe/teme formulate în manual, dar și observarea și analiza imaginilor, a schemelor, graficelor, figurilor, desenelor etc., precum și urmărirea unor demonstrații (la matematică, fizică, chimie etc), exemple, rezolvarea unor probleme și exerciții etc.

5.2.1. Manualul în contextul procesului de învățământ

Manualul este un instrument de lucru deosebit de util pentru elevi, care conține un sistem de cunoștințe și de acțiuni ce urmează a fi întreprinse de elevi pentru asimilarea lor. Manualul îndeplinește următoarele funcții [I. Nicola, 67]:

a) ***funcția informativă***, prin cunoștințele pe care le conține despre unul sau mai multe domenii ale realității; aceste cunoștințe sunt organizate astfel încât să fie accesibile și ușor de asimilat; este utilizat textul scris, dar și imaginile, schemele, desenele, simbolurile etc.

b) ***funcţia formativă,*** decurgând din organizarea informaţiei în cadrul manualului astfel încât să determine nu o preluare pasivă a acesteia de către elev, ci să-l determine să prelucreze, să aplice, să rezolve situaţii-problemă, să exerseze, toate aceste acţiuni având consecinţe formative: dezvoltarea spiritului de observaţie, a capacităţilor operaţionale, formarea priceperilor şi deprinderilor etc.;

c) ***funcţia stimulativă,*** care se referă la declanşarea şi susţinerea motivaţiei pentru învăţare, prin trezirea interesului şi curiozităţii elevului, menţinerea atenţiei şi a efortului necesar învăţării;

d) ***funcţia de autoinstruire,*** prin care elevul îşi însuşeşte tehnici de muncă independentă, îşi formează un stil individual de muncă, pregătindu-se pentru autoeducaţie.

Manualul, ca sursă de cunoştinţe, este completat – de ceea ce se numeşte "carte şcolară", desemnând ansamblul instrumentelor scrise elaborate în scopul utilizării lor în procesul de învăţământ. Astfel de cărţi şcolare sunt: dicţionarele (elaborate special în scopuri didactice), revistele (ca *Revista matematică*, de exemplu, destinată pregătirii suplimentare şi performanţiale a elevilor), enciclopediile şcolare, antologii, atlase, culegeri de texte, culegeri de exerciţii şi probleme. Manualul reprezintă un "mediu pedagogic de prezentare a cunoaşterii ştiinţifice" [17], în sensul că informaţiile ştiinţifice dintr-un anume domeniu al realităţii sunt astfel organizate, prezentate şi adaptate încât să stimuleze, să faciliteze şi să menţină învăţarea la elevi, respectându-se principii didactice, psihologice şi praxiologice.

1. ***În relaţie cu elevul,*** manualul reprezintă un instrument de lucru elaborat pe baza corespondenţei dintre starea de pregătire a elevului (informativă şi formativă) pentru receptarea de noi conţinuturi şi modul în care sunt prezentate aceste conţinuturi [17]. Ca instrument de lucru, manualul conţine, pe lângă informaţii, şi modalităţi sau metodologii de lucru, prin utilizarea cărora elevul să-şi dezvolte capacităţi intelectuale, volitionale, morale, estetice etc. Prin cunoştinţele pe care le conţine, prin exerciţiile, întrebările şi aplicaţiile propuse, manualul oferă posibilitatea însuşirii unor tehnici de învăţare şi formării unui stil de muncă intelectuală, fiind un model de învăţare şi autoinstruire.

Informaţia dintr-un manual este stabilită în raport cu obiectivele specifice fiecărei discipline de învăţământ, precizate în programa şcolară împreună cu conţinuturile esenţiale ale disciplinei respective. Manualul dezvoltă, detaliază aceste conţinuturi, pe capitole, subcapitole etc., care se parcurg de-a lungul uneia sau mai multor lecţii. Textele lecţiilor din manual sunt completate de scheme, desene, grafice, hărţi, planuri etc. prin care este stimulată învăţarea conştientă şi temeinică. Definiţiile, concluziile, regulile (ca elemente fundamentale) pot fi deduse din analiza unor situaţii, procese, fenomene semnificative. O direcţie actuală constă în creşterea ponderii activităţii elevului în procesul instructiv-educativ, iar manualul şcolar trebuie să se adapteze acestei orientări, oferind elevului posibilitatea implicării active în învăţare, prin cercetare, descoperire, problematizare, imaginare, aplicare etc.

2. ***În relaţie cu profesorul,*** manualul este un document orientativ, un auxiliar în activitatea sa de predare. Este necesar ca profesorul să cunoască succesiunea lecţiilor din manual, volumul de informaţii şi nivelul acestora, astfel încât să existe o concordanţă între cerinţele manualului şi cerinţele profesorului ce decurg din predare. În nici un caz manualul nu trebuie văzut ca un instrument care să constrângă activitatea cadrului didactic, ci trebuie adoptată o atitudine creatoare faţă de conţinutul acestuia, care constă în: esenţializarea cunoştinţelor, accesibilizarea conţinutului, transpunerea lui în diverse forme de prezentare (acţională, iconică, simbolică) etc.

3. ***În relaţie cu programa şcolară*** manualul dezvoltă şi concretizează conţinutul programei şcolare, în strânsă legătură cu obiectivele disciplinei de studiu şi anului de studiu al acelei discipline. Datorită acestui fapt există posibilitatea ca, plecând de la o programă şcolară unică şi obligatorie la nivelul sistemului de învăţământ al unei ţări, să existe modalităţi diferite de organizare, ordonare, prezentare a conţinutului prevăzut de programa şcolară. Acest fapt a

determinat apariția *manualelor alternative*, ca forme "de organizare și prezentare a unui conținut specificat printr-o programă școlară unică". Un manual alternativ coexistă cu alte variante posibile de manuale. Profesorul/învățătorul va opta pentru unul sau altul dintre manualele alternative, în funcție de mai multe criterii: modul de prezentare a conținutului științific; exercițiile propuse; calitatea demersurilor pedagogice; forma redactării, dar și particularitățile psiho-comportamentale ale elevilor/clasei sau aptitudinile și stilul didactic al profesorului.

5.2.2. Cartea școlară și lectura suplimentară

Este necesar ca, în afara manualului, profesorul să încurajeze și să îndrume elevii pentru a utiliza ceea ce numeam anterior "carte școlară" (și manualul este o "carte școlară"), recurgând la lectura suplimentară. Deosebim, astfel, o lectură suplimentară absolut necesară pentru înțelegerea conținuturilor predate la clasă (așa cum sunt operele literare, de exemplu), deci care are legătură directă cu procesul de predare-învățare, și o lectură suplimentară particulară, care influențează în mod indirect activitatea elevului la clasă și față de care libertatea de alegere a elevului este mult mai mare (în funcție de interese, preferințe, aptitudini, preocupări).

Profesorul poate îndruma lectura suplimentară a elevilor, o poate urmări și orienta spre direcțiile dorite. În acest scop, poate recurge la diverse metode, ca:

- completarea de către elevi a unor chestionare ce cuprind întrebări de genul: "Ce cărți ți-au plăcut, în mod deosebit?" "Ce scriitori cunoști mai bine?" "Câte ore citești, săptămânal, lectură particulară ?" "În ce măsură folosești biblioteca școlii sau altă bibliotecă?" etc. Prin asemenea chestionare profesorul poate avea o imagine precisă asupra preferințelor elevilor, fiind în același timp un mijloc de evidență a lecturii;
- recomandarea, în cadrul lecțiilor, a unor lecturi care să faciliteze înțelegerea conținuturilor ce urmează a fi predate, care să ofere o perspectivă mai largă sau o altă perspectivă asupra fenomenului studiat decât cea prezentată la clasă;
- controlul de către profesor al fișelor din biblioteca școlară, pentru a vedea care sunt cărțile consultate de elevi;
- controlul, la clasă, al rezumatelor întocmite pe baza lecturilor, mai ales în cazul lecturii cu incidență directă asupra procesului de învățământ etc.

1. **Tehnica fișelor bibliografice** este o modalitate prin care se consemnează în mod sintetic, rezumativ și cu comentarii personale rezultatele lecturii. Există mai multe tipuri de fișe [28]:

- *fișa de semnalare a documentului* (signaletică) de format 1/8 dintr-o coală A4 care cuprinde următoarele elemente, dispuse în această ordine: cota de înregistrare a bibliotecii (în partea stângă, sus): autorul/autorii; titlul documentului; datele de apariție (editură, loc, an, pagini). Acest tip de fișă conține, deci, descrierea bibliografică;
- *fișa adnotată conține*, pe lângă descrierea bibliografică, elemente informative și de recomandare a documentului/cărții sau un rezumat concis al acestuia/acesteia;
- *fișa de citate* cuprinde descrierea bibliografică și citate, extrase sau pasaje din textul original;
- *fișa de sinteză* cuprinde elementele fișei de semnalare și judecăți evaluative asupra lucrării, într-o manieră sintetică, fiind folosită pentru alcătuirea sintezelor documentare;
- *fișa terminologică* cuprinde precizări asupra semnificației, sensului unor termeni, noțiuni și expresii utilizate în documentul/cartea analizat(ă) ;
- *fișa de studiu* cuprinde: tema (titlul), specificul temei/problemei abordate, elemente de referință pentru orientarea rapidă în fișă, reflecții personale, probleme cu caracter deschis, de completare cu noi surse de informație. Formatul colii este A4, scrisă pe o singură parte.

Bibliografia reprezintă ansamblul "documentelor consultate sau recomandate pentru diferite scopuri, unitare ca realizare" [I. Neacșu, 64, pag. 226). *Selectarea și întocmirea unei bibliografii* pleacă întotdeauna de la precizarea clară a subiectului/temei pentru care este căutată informația;

urmează identificarea tipurilor de publicaţii care conţin, probabil, informaţia necesară. Pentru aceasta pot fi consultate în biblioteci fişierele tematice, care conţin un sistem de fişe de semnalare organizate pe criterii tematice (de exemplu, Filosofie, Psihologie, Matematică, Ştiinţe ale Naturii, Medicină etc.) sau fişierele de autori, în care fişele sunt dispuse în ordine alfabetică, după numele autorilor. Odată identificate sursele, urmează adoptarea unei metode eficiente de cercetare a lor, prin studierea, clasificarea, evaluarea informaţiilor culese. Se întocmesc apoi diverse documente (fişe, rezumate etc.) prin care să fie ţinută o evidenţă exactă a surselor consultate. Din ansamblul bibliografiei descoperite se va realiza o selecţie, în funcţie de problemele urmărite şi va fi întocmită lista bibliografică finală, de obicei cu enumerarea autorilor în ordine alfabetică.

2. **Folosirea crestomaţiilor şi antologiilor**, adică a culegerilor de texte din acelaşi autor sau autori diferiţi, importante din punct de vedere documentar, istoric, filologic etc.; poate fi realizată şi de către elevi pentru familiarizarea cu elemente/aspecte importante din opera unuia sau mai multor autori. În condiţiile timpului limitat de studiu, dar şi ale creşterii sarcinilor de studiu individual, crestomaţiile şi antologiile se pot dovedi o soluţie acceptabilă ca formă de lectură sintetică şi operativă, cu condiţia ca elevii să aibă deprinderile şi abilităţile necesare utilizării acestor instrumente de activitate intelectuală.

3. **Biblioteca personală a elevului** reprezintă „primul nucleu de preocupare intelectuală organizată". Pentru realizarea acesteia, elevul va fi îndrumat atât de părinţi, cât mai ales de către profesori (cel de limba română, dar şi dirigintele care păstrează o legătură mai strânsă cu familia elevului). Constituirea unei biblioteci personale nu se face la întâmplare. Ea va fi alcătuită, treptat, din cărţi specifice vârstei şi preocupărilor elevului, diversificându-se şi îmbogăţindu-se, astfel încât să cuprindă: cărţi de referinţă din literatura română şi străină, dicţionare, atlase, antologii, enciclopedii etc., la care se adaugă tot ceea ce ţine de preocupările specifice ale elevului.

5.3. Metode bazate pe elaborarea textului scris

Metodele prezentate anterior sunt metode bazate pe *receptarea* textelor scrise, fie că aceasta constă în simpla citire, fie că este vorba despre lectura reflexivă, conştientă şi sistematică, critică şi personalizată. O altă categorie de metode bazate pe comunicarea scrisă vizează *elaborarea* şi *emiterea* de mesaje scrise, începând cu simplele compuneri pe o temă dată şi continuând cu mesajele complexe de tipul referatelor sau al eseurilor.

Combinarea acestor două categorii de metode permite punerea în relaţie ale celor două procese fundamentale ale comunicării, emiterea şi receptarea, în forma lor scrisă, sporind valoarea instructivă şi educativă a metodelor întemeiate pe comunicarea scrisă.

5.3.1. Metoda referatelor

Metoda referatelor este o metodă de activitate independentă, constând în culegerea, prelucrarea şi analiza critică a informaţiei provenite din diverse surse scrise şi materializarea acestei informaţii sub forma unui text scris de elev. Ea presupune un anumit grad de maturitate intelectuală şi poate fi utilizată ca metodă de învăţământ odată cu formarea la elevi a capacităţilor operaţionale, respectiv de la vârsta de 11-12 ani. Metoda constă în întocmirea unui referat, precedat sau nu de o activitate pregătitoare, în funcţie de vârsta subiecţilor, de capacităţilor lor intelectuale şi de gradul formării deprinderilor de întocmire a referatului.

Elaborarea propriu-zisă a referatului rămâne însă o activitate personală, independentă a fiecărui elev/student. Referatul reprezintă "o formă a muncii independente prin care sintetizăm sau dezvoltăm în scris esenţa unei probleme, a unor idei dintr-o lucrare sau din mai multe lucrări apropiate tematic" [I. Neacşu, 64, pag. 88]. Referatul este o lucrare de dimensiuni variabile, în funcţie de tema tratată, de scopul întocmirii referatului, de specificul surselor bibliografice

consultate. Referatul poate fi structurat în manieră clasică, pe cele trei părți esențiale: introducere, conținut și concluzii, sau poate fi adoptată o manieră mai practică, ce constă în:

- precizarea titlului și autorului;
- precizarea planului de idei de bază (sau a principalelor probleme cuprinse în referat);
- introducerea, referitoare la locul, rolul, nivelul problemei tratate în ansamblul cercetărilor;
- dezvoltarea ideilor/problemelor de bază, evidențiindu-se cele personale;
- prezentarea concluziilor, sub forma unor noi abordări a problemei tratate; unor judecăți de valoare; unor deschideri interdisciplinare etc.;
- bibliografia, menționată la finalul referatului și/sau pe parcursul acestuia, în text, ordonată alfabetic;
- eventual, data întocmirii referatului.

Elaborarea referatului presupune parcurgerea mai multor etape:

a) analiza temei, formularea de probleme (întrebări) posibile ce conturează tema dată și stabilirea unor ipoteze și a unui plan provizoriu al referatului;
b) documentarea, constând în culegerea materialului în funcție de planul stabilit. Poate apărea situația ca analiza temei să fi fost deficitară și atunci, în lumina informațiilor culese, planul inițial va fi completat, restructurat, reorganizat. Planul astfel revizuit folosește la structurarea materialului cules, prin alcătuirea unei structuri detaliate a referatului;
c) redactarea (scrierea) referatului, pe baza planului stabilit, urmărindu-se aspecte ca: formularea originală a ideilor, semnalarea foarte clară, prin ghilimele, a citatelor, cu trimitere bibliografică precisă, aranjarea în pagină, formularea corectă, clară a propozițiilor și evitarea greșelilor de ortografie, corectitudinea schemelor, a graficelor etc;
d) aprecierea critică a referatului de către cel care l-a scris, urmărindu-se: corectitudinea structurii planului; corectitudinea stilului și ortografiei; argumentarea ideilor;
e) o nou redactare, îmbunătățită, eliminând toate neclaritățile, aducând argumente suplimentare, exemple etc.;
f) după câteva zile este necesară recitirea referatului deoarece autorul său este mult mai detașat de problemele tratate și crește obiectivitatea aprecierii.

Sursele de documentare în vederea întocmirii unui referat sunt, în primul rând, studiile și articolele de specialitate, cărțile, observarea directă a faptelor, fenomenelor, dar și experiența autorului de referat. Pot fi, de asemenea, discuțiile (pe anumite teme, între specialiști, sau ca anchetă socială), audierea unor conferințe, simpozioane, Internetul etc. Este foarte important ca informațiile dobândite din diverse surse să fie consemnate, organizate folosindu-se sistemul fișelor sau al bazelor de date pe computer.

Dacă elevii nu sunt familiarizați cu metoda sau dacă încă nu stăpânesc în totalitate capacitățile necesare elaborării referatului, se impune sprijinul cadrului didactic, având în vedere etapele prezentate, mai ales în fazele a) și d). În prima fază, de analiză a temei, elevii pot fi învățați cum să abordeze o problemă, cum să-și pună întrebări asupra unei teme, cum să caute mai multe perspective din care poate fi abordat un subiect, dezvoltându-li-se gândirea creativă, divergentă, capacitatea de a sesiza probleme și de a le rezolva. În etapa a patra, cadrul didactic poate oferi sugestii, poate face recomandări, aprecieri critice asupra modului de tratare a temei, fără a-i descuraja pe elevi, cu atât mai mult cu cât vârsta acestora este mai mică. Treptat, aceste etape vor fi parcurse în mod independent de către elevi deoarece scopul cel mai important al folosirii metodei referatelor este dobândirea independenței în gândire.

Atunci când referatul constă în evidențierea principalelor idei legate de o anumită temă științifică, vorbim de *referatul tematic*. Atunci când referatul este întocmit pe baza consultării diferitelor surse bibliografice, prin documentare, este vorba de *referatul bibliografic*. De asemenea, referatul poate fi alcătuit și în prezentarea/ descrierea demersului unei activități desfășurate în clasă sau a unei cercetări proprii a elevilor/studenților, fiind un *referat de cercetare*.

5.3.2. Metoda compunerii

Ca şi referatul, compunerea este o metodă de activitate scrisă independentă ce constă în alcătuirea unei compoziţii, pornind de la anumite repere sau în lipsa acestora, în scopul dezvoltării capacităţii de comunicare scrisă. Spre deosebire de referat, compunerea are un grad mai mare de subiectivitate, fiind în primul rând un mijloc de exprimare a originalităţii, subiectivităţii şi creativităţii celui care o redactează. Metoda compunerii este utilizată pe toate treptele învăţământului , deoarece constituie un mijloc eficient de formare complexă a personalităţii, constând în spontaneitate, independenţă, spirit critic şi creativitate.

Compunerea este o ***lucrare scrisă independentă***, pe o anumită temă, în care se îmbină în mod dinamic spontaneitatea limbajului oral cu corectitudinea şi precizia limbajului scris. Pregătirea elevilor pentru elaborarea compunerilor este o activitate îndelungată, sistematică şi complexă, ce constă pe de o parte într-o pregătire indirectă şi într-o pregătire directă pe de altă parte.

1. ***Pregătirea indirectă*** are un caracter permanent şi poate fi realizată la toate obiectele de învăţământ. Ea constă în: formarea deprinderilor de a observa, compara şi aprecia diverse fenomene, aspecte studiate; formarea capacităţii de a generaliza, de a formula concluzii; dezvoltarea vocabularului, a gustului pentru citit şi a deprinderilor de muncă independentă; formarea capacităţii de exprimare orală şi scrisă a observaţiilor şi concluziilor proprii.

2. ***Pregătirea directă*** sau propriu-zisă pentru compunere urmăreşte transmiterea de cunoştinţe teoretice despre structura unei compuneri şi îndrumări despre tehnica elaborării compunerilor.

În legătură cu structura compunerii, elevii trebuie să cunoască:

a) cerinţele generale ale unei compuneri: documentarea, precizarea clară a subiectului/temei; unitatea compoziţională; corectitudinea exprimării;
b) părţile unei compuneri şi conţinutul fiecăreia : introducerea (cuprinde scurte informaţii despre subiect), tratarea temei şi încheierea (aprecieri succinte, concluzii personale);
c) proporţia părţilor unei compuneri (introducerea şi încheierea ocupă un spaţiu mai restrâns).

Câteva cerinţe referitoare la folosirea acestei metode se referă, în primul rând, la continuitatea folosirii metodei de la un an de studii la altul, de la un ciclul şcolar la altul, având în vedere complexitatea finalităţilor realizabile prin intermediul compunerilor. Este vorba de o eşalonare a compunerilor pe clase, cicluri de învăţământ pe baza principiului concentric şi liniar. În al doilea rând, compunerile necesită o bază, un fundament de la care să se pornească, şi care este dat de un fond informaţional şi afectiv de care dispun elevii şi pe care să se clădească compunerea. În al treilea rând, compunerea nu trebuie privită ca scop în sine, ci şi ca un instrument de familiarizare a elevilor cu tehnica studiului individual şi a cercetării ştiinţifice (ibidem).

Există o varietate foarte mare de compuneri şi multiple criterii de clasificare a acestora. Astfel, după materialul aflat la bază, compunerile pot fi: *după texte date* (literare în special, ca: rezumatul, caracterizarea personajului, analiza literară, recenzia etc.); *cvasilibere* (după ilustraţii, tablouri, reproduceri; compuneri cu destinaţie specială etc.) şi *libere creatoare* (narative, descriptive etc.). După gradul de participare a elevilor, compunerile pot fi *colective* (cu participarea întregii clase), *semicolective* (elaborate parţial în colectiv, parţial în mod independent) şi *individuale* (realizate în mod independent, după ce elevii şi-au însuşit tehnicile specifice elaborării compunerilor, au cunoştinţele necesare, au vocabularul adecvat). Aceste forme se utilizează în funcţie de nivelul de cunoştinţe al elevilor, de dificultăţile tipurilor de compunere şi de particularităţile psihice ale elevilor (ibidem). Vom aborda, în continuare, câteva forme ale compunerii.

1. **Compunerea liberă** şi **compunerea după plan** constituie două forme des utilizate pe toate treptele şcolarităţii. Obiectul de învăţământ care dă cel mai mult posibilitatea elaborării compunerilor este limba şi literatura română, dar pot fi elaborate compuneri (libere sau pe baza

unui material de sprijin) şi la istorie, geografie, limbi străine, filosofie, psihologie, chiar fizică, chimie. Din punct de vedere metodic, iniţierea elevilor în elaborarea compunerilor începe cu compunerile după plan, deoarece acestea dau anumite repere, orientează elevul, trasând liniile generale (ideile de bază) ale compunerii. Planul compunerii este alcătuit din ideile generale care vor fi abordate în cuprinsul compunerii. Se mai poate recurge la elaborarea compunerii după un plan stabilit prealabil în alte situaţii, ca: tema compunerii este foarte complexă (aşa cum este, de exemplu, un subiect de examen, care trebuie dezvoltat în mod detaliat, exhaustiv pe cât posibil, abordând toate relaţiile/corelaţiile ce decurg din modul de formulare a subiectului); planul compunerii este deja elaborat, cel ce compune fiind obligat să parcurgă toate problemele date, uneori prezentate chiar prin formularea subiectului (de exemplu, la literatură: "Comentaţi textul care urmează, din poezia *Epigonii* de M.Eminescu, urmărind inspiraţia, compoziţia, limbajul poetic şi tema fundamentală".

Trebuie evitate situaţiile în care profesorul, din dorinţa de a ajuta şi îndruma activitatea elevilor de elaborare a compunerilor, să impună planuri de idei foarte amănunţite care aproape elimină contribuţia personală a elevilor, chiar dacă aceste planuri sunt elaborate în clasă, prin aportul majorităţii elevilor clasei. Planul trebuie astfel alcătuit încât să dea elevilor posibilitatea exprimării personale şi subiective a ideilor, sentimentelor, atitudinilor etc. Deci, compunerea după plan orientează, organizează, conduce activitatea de redactare în funcţie de ideile, problemele de bază ce trebuie atinse.

Spre deosebire de compunerea după plan, care impune anumite jaloane activităţii de elaborare (mai ales când planul este dat în prealabil), compunerea liberă accentuează spontaneitatea, subiectivitatea şi creativitatea elevilor, rolul său fiind acela de a cultiva gândirea şi imaginaţia creatoare, precum şi capacităţile intelectuale. Compunerea liberă poate fi elaborată pe o temă dată, sau la alegerea autorului. Această temă este tratată în funcţie de aptitudinile creative ale autorului, de propria sa experienţă de viaţă, de cultura sa, recurgând la descriere, naraţiune şi/sau dialog, ca moduri fundamentale de relatare verbală.

2. **Compunerea descriptivă** şi **compunerea narativă** reprezintă două forme ale compunerii în care predomină, ca modalitate de prezentare a informaţiei, descrierea sau naraţiunea.

Compunerea descriptivă constă în relatarea/prezentarea trăsăturilor caracteristice ale unui obiect, fenomen, fiinţe, activităţi etc. pe baza observaţiei directe a realităţii. Informaţia este ordonată într-un anumit mod şi se recurge la un limbaj precis, de specialitate când este vorba de o descriere ştiinţifică (de exemplu, descrierea reliefului dintr-o anumită zonă). În cazul în care, plecând de la anumite trăsături ale unei realităţi (obiect, fenomen, fiinţă, activitate) este comunicată o anumită atitudine subiectivă, o anumită "stare lirică" a autorului, recurgând la un limbaj figurat, avem de-a face cu o descriere beletristică sau poetică. Forme particulare de compunere descriptivă pot fi considerate *portretul* (care surprinde trăsăturile fizice şi psihice ale unei persoane) şi *tabloul* (care înfăţişează o privelişte unitară, limitată sau mai întinsă) (ibidem).

Compunerea narativă constă în relatarea, povestirea unor evenimente, întâmplări reale, precise, ordonate cronologic (dacă este vorba de naraţiunea ştiinţifică) sau imaginare, ordonate gradat, astfel încât să suscite interesul şi să sensibilizeze cititorul (în cazul naraţiunii poetice). Ca şi în cazul descrierii, limbajul utilizat în naraţiunile ştiinţifice este simplu, clar, concis, pe când naraţiunea poetică recurge la un limbaj artistic specific.

Atât compunerea narativă, cât şi cea descriptivă pot fi redactate plecând de la anumite elemente de sprijin (cum sunt de exemplu textele literare pe care elevii le studiază la clasă) sau pot fi elaborate în mod liber, creator, uzând de aptitudinile, sensibilitatea, experienţa şi imaginaţia celui care le redactează. Elaborarea acestor genuri de compuneri are efecte formative deosebite asupra elevilor: le dezvoltă spiritul de observaţie, imaginaţia, sensibilitatea; determină înţelegerea mai profundă a celor studiate; dezvoltă capacitatea de comunicare obiectivă şi subiectivă etc.

Din punctul de vedere al dificultăţii, compunerile narative sunt mai uşor de realizat deoarece, încă de la grădiniţă, copilul este încurajat să se exprime, să povestească, să întrebe. Relatarea orală a unor fapte, întâmplări văzute, auzite sau trăite de către copii este treptat înlocuită cu cea scrisă, după ce elevul a dobândit citit-scrisul şi şi-a însuşit deprinderi de activitate independentă, şi-a însuşit un vocabular adecvat şi deprinderi de exprimare corectă şi, de asemenea, a dobândit experienţe şi cunoştinţe.

De la compunerea narativă se trece la cea descriptivă, mai întâi prin intercalarea unor pasaje descriptive în compunerile de tip narativ, lucru uşor de realizat deoarece copilul percepe faptele, întâmplările şi evenimentele în strânsă legătură cu contextul în care acestea sunt incluse (cadrul natural, social, emoţional etc.). Elementele descriptive pot fi însoţite şi de aprecieri asupra celor prezentate. Dificultatea elaborării compunerilor descriptive face necesară însuşirea prealabilă a tehnicii alcătuirii unei compuneri.

3. **Compunerile cu destinaţie specială**, necesare în diverse situaţii, presupun cunoaşterea şi respectarea unor reguli de redactare a acestora. Dintre numeroasele forme de compuneri cu destinaţie specială ne vom referi: *cerere, memoriu de activitate, declaraţie, recomandare, proces-verbal, curriculum-vitae.*

Cererea este un text prin care se solicită rezolvarea unei probleme personale sau colective şi cuprinde: o formulă de adresare, prenumele şi numele solicitantului, ocupaţia şi locul unde şi-o desfăşoară; formularea clară, scurtă a unei dorinţe personale; motivul solicitării; semnătura; localitatea şi data întocmirii; funcţia celui căruia i se adresează cererea şi instituţia pe care o conduce.

Memoriul de activitate este un text în care se consemnează succint realizările deosebite din activitatea profesională, pentru a fi aduse la cunoştinţa unui organ oficial. Memoriul debutează cu câteva date personale, urmate de informaţii precise legate de activitatea autorului respectiv. Pot fi elaborate memorii de activitate pentru evidenţierea activităţii din cadrul cercurilor, a activităţilor extraşcolare, de practică pedagogică etc. (ibidem).

Declaraţia este un act oficial prin care o persoană aduce o mărturie, face o depoziţie în calitate de martor, şi conţine: numele şi prenumele celui care face declaraţia; calitatea/profesia; locul de muncă/activitate; mărturia (concentrată, precisă, clară); semnătura; locul şi data redactării.

Recomandarea este un text prin care cineva propune o persoană pentru un post sau o funcţie oarecare, prezentând-o, în acest scop, în mod elogios.

Procesul verbal este un act cu caracter oficial prin care se consemnează un fapt, o situaţie sau în care se notează, pe scurt, discuţiile şi hotărârile unei adunări constituite (ibidem). Se caracterizează prin folosirea unor formulări tipice ca:"încheiat astăzi...", "în prezenţa..." , "cu participarea..." , "ordine de zi", "discuţii pe marginea materialelor prezentate" etc.

Curriculum-vitae desemnează un ansamblu de informaţii despre o persoană ce candidează pentru un post, referitoare la: starea civilă, diplomele obţinute, experienţa personală etc. De regulă, un C.V. cuprinde: numele şi prenumele persoanei; vârsta, sexul, starea civilă; domiciliul, adresa, numărul de telefon; studii; performanţe, rezultate deosebite în activitatea şcolară; activitatea profesională, abilităţi, calităţi;; hobby-uri, pasiuni; recomandări, referinţe (posibile a fi date de anumite persoane); semnătura şi data.

4. **Alte forme ale compunerii.** Există numeroase alte forme ale compunerii, dintre care cele mai importante sunt scrisoarea şi articolul.

Scrisoarea este o compoziţie cu caracter epistolar, o comunicare trimisă cuiva prin poştă sau prin intermediul unei persoane, cu conţinut, dimensiuni, particularităţi stilistice deosebit de variate. Exemple de scrisori sunt: telegrama, biletul, scrisoarea amicală, scrisoarea de rugăminte/de cerere, scrisoarea de mulţumire etc.

Articolul este o compoziție cu caracter publicistic (informativ, documentar, cultural, științific etc.) tipărit într-o publicație periodică. Elaborarea unui articol presupune: fixarea precisă a temei/subiectului tratat; documentarea riguroasă legată de acea problemă; redactarea articolului ținând seama de specificul publicației și al publicului căruia i se adresează. Se recomandă, de asemenea, îmbinarea expunerii cu dezbaterea, conturarea unei atitudini față de problemă, privire retrospectivă dar și de perspectivă asupra problemei, precum și acuratețea, claritatea stilului.

5.3.3. Eseul

Eseul este o modalitate de materializare (în scris) a rezultatelor meditației și reflecției pe o temă, o formă de exprimare a opiniilor personale asupra unui subiect, în mod liber, nu neapărat epuizând toate aspectele problemei. Termenul provine din limbile anglo-saxone, însemnând "încercare" de a explica și interpreta original, personal, dar argumentat sau probabilistic un aspect al realității sau al abstracțiunilor referitoare la un domeniu al gândirii sau practicii umane. Se utilizează la disciplinele umaniste: economie, sociologie, filosofie (gnoseologie), literatură, logică, istorie, critică literară, limbi străine, psihologie, pedagogie, istoria pedagogiei ș.a.

Deși implică o anume erudiție și exersare în arta de a gândi autonom și în a elabora în scris un text coerent, eseul poate fi propus elevilor și studenților care au parcurs o temă din programă sau prin studiu individual, ca exercițiu de prelucrare, integrare, analiză critică și sintetizare a celor studiate, lecturate, dar și de reflecție personală, de organizare într-o altă manieră a materialului informațional, de exprimare scrisă a punctelor de vedere proprii și de argumentare logică și coerentă a acestora, pe o temă propusă de profesor sau aleasă de ei. Eseul enunță și încearcă să răspundă unei interogații sau unei serii de probleme, unor dileme, unor concepții opuse sau controversate, axate în jurul unei idei unificatoare, în jurul căreia se organizează explicații, argumentări, demonstrații, sugestii sau idei exprimate liber, dar coerent și nuanțat. După I. și M. Albulescu, fazele elaborării unui eseu și exigențele metodologice propuse sunt [2]:

a) clarificarea enunțului temei de tratat (stabilirea sensului precis al problemei, încadrarea în context);
b) Pregătirea abordării (reactualizarea cunoștințelor necesare abordării, a argumentelor și exemplelor);
c) Stabilirea planului (completitudine, rigoare, coerență, dinamism, diviziuni, idei principale);
d) Redactarea eseului (idei personale raportate la ideile altora), în 3 părți:
   - introducerea (conturarea problemei, importanță, diviziuni);
   - dezvoltarea (în manieră personală, citate, argumente, exprimare clară și corectă);
   - concluzie (soluția problemei, ceva nou și sugestiv - nu un rezumat al lucrării - relativă și deschisă).

Eseul poate fi abordat cu elevii mari, cu un sistem bogat de cunoștințe, cu potențial creativ și capacități intelectuale dezvoltate

5.3.4. Alte metode bazate pe elaborarea textului scris

Unul dintre pedagogii care au utilizat și dezvoltat foarte mult metodele bazate pe comunicarea scrisă este Célestin Freinet (1896-1966). El este inițiatorul *textului liber*, care este un text pe care copilul îl scrie în mod liber, când dorește și unde dorește (acasă sau la școală), din care să reiasă interesele copilului și relațiile sale cu mediul. Elaborarea textelor libere se realizează prin implicarea elevilor în situații stimulative și motivante, ca acelea oferite de *presă (tipografie)* și de *corespondență.*

1. **Metoda rezolvării corespondenței**. Numeroase proiecte pedagogice, dintre care cel mai cunoscut aparține lui C. Freinet, atestă că una din modalitățile de suscitare a interesului și

motivaţiei elevilor pentru activitatea şcolară este corespondenţa cu clase similare din alte localităţi sau chiar din alte ţări, care constă într-un schimb de texte libere, desene, fotografii, scrisori sau chiar benzi înregistrate, diapozitive, filme etc. Se creează astfel legături afective între corespondenţi. Însă o utilizare pedagogică a corespondenţei presupune identificarea şi folosirea conţinuturilor culturale ale corespondenţei. Elevii iau contact cu medii culturale, geografice, sociale diferite de al lor, extinzându-şi experienţa dincolo de mediul imediat înconjurător.

Concret, corespondenţa este realizată în felul următor: fiecare elev al unei clase primeşte o scrisoare de la un elev al clasei corespondente; scrisorile primite se citesc întregii clase; dacă există cuvinte necunoscute, vor fi cerute explicaţii corespondentului sau se va recurge la un fişier colectiv alcătuit în mare parte tot de elevi, ajutaţi de învăţători, care conţine fişe cu informaţii din diverse domenii. Din scrisorile citite vor fi selectate teme, probleme pentru a fi studiate, alcătuindu-se un plan de studiu care va fi parcurs în ziua respectivă, eventual şi următoarele. Răspunsul la scrisorile primite va fi dat individual, de către fiecare elev, prin alcătuirea unei scrisori. Aceasta va fi corectată de învăţător, apoi va fi copiată corect, citeţ; ea va cuprinde răspunsuri la întrebările corespondentului şi alte activităţi cerute de corespondent; va fi înfrumuseţată cu desene; poate fi completată de un text liber elaborat de copilul respectiv.

2. **Metoda Freinet**. Substanţa pedagogiei Freinet o constituie aşa numitul ***text liber***, care nu trebuie confundat cu compoziţia cu subiect liber. Textul liber este o tehnică bine ancorată în viaţa şi medul copiilor, care se continuă firesc cu tipărirea acestor texte şi corespondenţa realizată între copii. La începutul fiecărei zile de şcoală textele libere sunt citite în clasă de către toţi copiii; pe tablă se notează titlul şi autorul fiecărui text. Va fi ales un text prin votul copiilor (în funcţie de ceea ce i-a interesat mai mult), care va fi tipărit cu ajutorul unui material tipografic simplu.

Textele libere tipărite sunt reunite într-un dosar, formând aşa-numita *Carte de viaţă*. Înainte de a fi tipărit, textul este întotdeauna "pus la punct", corectat prin scrierea lui la tablă şi contribuţia întregii clase la corectarea lui (greşeli de ortografie, punctuaţie, sintaxă, lexic, chiar conţinutul este mai bine conturat şi eventual îmbogăţit). Activitatea de corectare a textului este condusă de către învăţător cu atenţie, evitând să-şi impună propriul punct de vedere. Toate problemele semnalate vor fi reluate la sfârşitul textului. Textul astfel corectat este cules pentru a fi tipărit, tot de către copii. Paginile destinate corespondenţei sunt trimise în cel mai scurt timp. La sfârşitul lunii paginile sunt strânse într-o copertă, îmbogăţite cu ştiri de interes general, formând o revistă/ziar care se schimbă cu alte şcoli. Textele nealese pentru tipar vor fi copiate într-un caiet special şi vor fi folosite pentru corespondenţă. Elementele pozitive ale acestei tehnici sunt următoarele:

- textul liber devine un mijloc de a realiza o punte între şcoală şi viaţă, fundamentând învăţarea pe experienţa personală a copilului şi pe dezvoltarea capacităţilor sale, într-un context social;
- accentuează dimensiunea socială a limbajului (textele sunt scrise pentru a fi citite şi înţelese de alţii);
- dezvoltă judecata critică, obiectivitatea aprecierii unui text.

6. METODE BAZATE PE CERCETAREA REALITĂŢII

Metodologia didactică a fost multă vreme dominată de metodele bazate pe comunicarea verbală. De aceea, în mod justificat, s-a reproşat didacticii tradiţionale *excesul de verbalism* şi mai ales excesul de comunicare *expozitivă* (cu referire la acţiunea profesorului) şi de *receptare pasivă* (cu referire la acţiunea elevului). De aceea, atunci când se subliniază necesitatea promovării unei metodologii active şi practic-aplicative, se subliniază în fapt necesitatea folosirii în mai mare măsură a unor metode care să implice direct elevul în descoperirea cunoştinţelor.

Mai trebuie menționat că metodele bazate pe cercetare nu le înlătură și nici nu le substituie pe cele întemeiate pe comunicare. În fapt, comunicarea este permanent prezentă în procesul de învățământ, ea însoțind atât metodele de cercetare, cât și pe cele de acțiune. Ceea ce distinge această categorie de metode este faptul că suportul principal al învățării, modalitatea principală prin care învățarea este organizată de profesor, sunt acțiunile exploratorii realizate de elevi.

Orientarea procesului de predare-învățare spre explorarea, spre investigarea realității este una dintre caracteristicile definitorii pentru învățământul contemporan. Este adevărat că sprijinirea învățării pe contactul direct cu realitatea nu este o noutate în practica școlară. Principiul intuiției, formulat de J.A. Comenius, iar apoi experiențele de învățare școlară „în natură" și de învățare prin experimentare au premers direcțiilor actuale de fundamentare a învățării pe cercetarea a realității.

Ceea ce caracterizează însă evoluția actuală este preluarea și adaptarea la specificul procesului de învățământ a *metodelor de cercetare științifică* și organizarea procesului de predare-învățare prin analogie cu *demersul cognitiv parcurs de cercetătorul științific* în investigarea realității, în descoperirea cunoștințelor. Valorificând valențele cercetării, metodele din această categorie îmbină optim funcția cognitivă cu funcția formativă, elevii dobândind atât cunoștințe noi, cât și capacitatea de a descoperi cunoștințe, de a identifica referințele empirice ale cunoștințelor teoretice și de a sesiza aspectele generale și esențiale în realitatea concretă.

Sub aspectul denumirii, I. Cerghit preferă termenul de metode de *explorare* a realității. Considerăm însă mai potrivit termenul de metode de *cercetare*, întrucât explorarea este o formă sau o etapă a cercetării care nu epuizează întregul demers al cercetării. În privința clasificării, I. Cerghit propune două categorii de metode și anume: metode de explorare nemijlocită (directă) și metode de explorare mijlocită (indirectă) a realității.

6.1. Metode de cercetare nemijlocită (directă)

Această categorie cuprinde metodele prin care elevii intră în contact direct cu realitatea cercetată, iar obiectele, fenomenele, procesele sunt investigate în dimensiunile și caracteristicile lor reale, așa cum se manifestă în realitatea concretă. Între elev și realitatea studiată nu intervin elemente mijlocitoare, exceptând eventualele instrumente necesare cercetării (microscop, aparate de măsură, fișe de observație etc.).

6.1.1. Metoda observației

Observația constă în perceperea intenționată, planificată și sistematică a obiectelor, fenomenelor, proceselor, comportamentelor etc., în condiții naturale și în fluxul normal al desfășurării lor, în scopul sesizării aspectelor tipice, semnificative și explicative ale realității observate. Deși implică direct mecanismele percepției, observația nu se limitează la acestea, ci presupune o activitate intelectuală complexă care angajează reprezentările, gândirea, limbajul, memoria și atenția voluntară.

Definitoriu pentru observație este caracterul *intenționat*, *planificat* și *sistematic* al percepției. Desigur, nu sunt excluse formele de observare spontană și ocazională care apar și trebuie valorificate în cursul activității didactice, dar, ca metodă didactică, observația este *percepție rațională, reglată verbal și susținută în mod voluntar*. Din punctul de vedere al demersurilor cognitive implicate în învățare, observația poate fi:

1. **Observația de explorare**, prin care elevii sunt puși în situația de a sonda realitatea spre a-i surprinde aspectele interesante, semnificative pentru tema supusă atenției. Este o observație mai puțin structurată, investigația efectuată de elevi are un caracter deschis și euristic, câmpul perceptiv nu este limitat de indicatori prestabiliți, lăsându-se elevilor libertatea ca, pe baza câtorva recomandări orientative de ordin general, să descopere însușirile sau desfășurările semnificative

ale fenomenelor, să învețe "să întrebe" realitatea concretă şi să-i găsească "centrele de interes" pentru tema studiată. Acest tip de observație este caracteristic pentru demersul *învățării prin descoperire*.

2. **Observația descriptivă** este orientată spre sesizarea, prin perceperea directă, a structurii şi însuşirilor caracteristice pentru obiectele şi fenomenele studiate. Este recomandată pentru învățarea acelor cunoştințe care nu se pretează unei conceptualizări depline, a noțiunilor concrete (care au corespondențe nemijlocite în realitatea concretă) ce nu pot fi integral cuprinse în definiții, ci presupun descrieri mai mult sau mai puțin extinse. Este un tip de observație cu un grad mai mare de structurare, în sensul că profesorul dirijează percepția elevilor pe baza unei *structuri prestabilite de indicatori observabili*, corespunzătoare principalelor componente şi însuşiri caracteristice pentru realitatea observată. De regulă, observația descriptivă însoțeşte metodele de comunicare verbală (expunerea, explicația, conversația).

3. **Observația demonstrativă** este, de fapt, o metodă complementară prin care se caută argumente empirice în vederea confirmării sau infirmării unor ipoteze, a demonstrării unor principii, legi sau algoritmi. Acest tip de observație însoțeşte, de regulă, demonstrația şi explicația verbală, în scopul facilitării înțelegerii de către elevi a cunoştințelor predate, implicând deci un anumit nivel de cunoaştere teoretică a cunoştințelor pe care elevii le completează sau le consolidează prin observație demonstrativă. Trebuie avut însă în vedere că datele concrete observate, oricât de bine ar fi alese, nu pot substitui demonstrația logică şi nu trebuie să înlocuiască noțiunile, regulile şi raționamentele implicate în demonstrație. Ca metodă didactică, observația demonstrativă are rolul de a completa şi consolida învățarea, de a facilita înțelegerea cunoştințelor şi nu de a înlocui demonstrațiile teoretice.

4. **Observația ilustrativă** este tipică pentru demersul deductiv al cunoaşterii: de la general la particular, de la abstract la concret, prin care se pune în acțiune o operație intelectuală deosebit de importantă pentru mecanismele înțelegerii, şi anume *concretizarea logică*. În mod evident, observația ilustrativă succede învățării cunoştințelor teoretice şi are rolul de a accentua şi de a consolida, prin exemple concrete (date observabile) bine alese, învățarea însuşirilor generale şi abstracte sintetizate în conceptele ştiințifice. În funcție de natura operației logice implicate în exemplificare, observația ilustrativă se poate efectua prin:

- *concretizare*, adică prin observarea unor manifestări concrete ale însuşirilor abstracte din conținutul noțiunilor;
- *specificare*, adică prin observarea unor corespondențe concrete ale obiectelor din sfera noțiunilor.

5. **Observația de cercetare** este forma cea mai complexă de observație, în care rolul şi demersurile elevului sunt analoge cu cele ale cercetătorului ştiințific, fiind, alături de experiment, o modalitate principală prin care se realizează *învățarea prin cercetare*. Față de celelalte forme ale observației, în observația de cercetare activitatea elevului se supune unor rigori sporite. Dintre acestea, cele mai importante sunt:

- definirea clară a temei de cercetare şi precizarea rolului observației în colectarea datelor necesare temei;
- alegerea şi analiza indicatorilor observabili şi întocmirea proiectelor de fişe de observație;
- consemnarea obiectivă şi fidelă a datelor observate;
- folosirea, dacă este cazul, a instrumentelor şi aparatelor necesare observării şi înregistrării datelor;
- analiza şi prelucrarea datelor, interpretarea şi formularea concluziilor;
- materializarea rezultatelor cercetării în forma rapoartelor sau referatelor şi prezentarea lor sub forma tabelelor, graficelor, diagramelor etc.

Există şi alte tipuri de observaţie delimitate în funcţie de obiectivele urmărite, de natura activităţii desfăşurată de elevi, de caracterul materialului supus observării şi de alte criterii semnificative şi utile pentru activitate profesorului.

6. **Observaţia structurată** şi **observaţia participativă** sunt două tipuri de observaţie delimitate în funcţie de gradul de dirijare a procesului perceptiv şi de modul de implicare a elevului în observare. Desigur, alegerea unui sau altuia dintre tipuri depinde de obiectivele urmărite şi de conţinutul observaţiei.

Observaţia structurată se caracterizează prin aceea că obiectul sau fenomenul supus observării este delimitat în mod precis, atenţia elevilor fiind focalizată pe acesta, iar aspectele supuse observării sunt prestabilite de profesor sub forma unei fişe sau a unei grile de observare. Acest tip de observaţie se mai numeşte şi *observaţie externă*, deoarece obiectele şi fenomenele sunt percepute din exterior, iar profesorul şi elevii nu sunt implicaţi în desfăşurarea fenomenelor observate. Este cazul observaţiei aplicate la fenomenele fizice, chimice, biologice şi în general la fenomenele naturale. Procesul perceptiv este algoritmic şi convergent, profesorul dirijează verbal etapele observării şi orientează elevii asupra aspectelor ce trebuie sesizate în fiecare etapă.

Observaţia participativă se caracterizează prin aceea că elevii sunt implicaţi în desfăşurarea fenomenelor observate, ei sunt observatori participanţi puşi în situaţia de a observa din interior fenomenele, fapt pentru care acest tip de observaţie se mai numeşte şi *observaţie internă*. Este un tip de observaţie aplicabil în observarea fenomenelor psihologice, economice şi sociale şi, în general, a fenomenelor care implică dimensiunea umană subiectivă care nu poate fi sesizată din exterior. De exemplu, la psihologie, la tema privind grupul social şi interacţiunea de grup, elevii pot fi solicitaţi să observe din interior, ca membri ai grupului-clasă, diferitele forme de interacţiuni psihosociale în clasa din care fac parte. Observaţia participativă implică şi *introspecţia*, ca formă de autoobservare care se îndreaptă spre trăirile subiective ale elevilor, spre modul de receptare subiectivă a fenomenelor observate. Observaţia participativă este mai puţin structurată, demersul cognitiv este euristic şi divergent, elevii sunt îndrumaţi să descopere însuşirile semnificative ale fenomenelor observate.

7. **Observaţia directă** şi **observaţia indirectă** sunt două tipuri de observaţie delimitate în funcţie de caracterul obiectului supus observării şi al relaţiei subiect-obiect în procesul perceptiv.

Observaţia directă vizează un fenomen, un proces, un obiect, o vietate ce se supun unei analize detaliate, "pe viu". Se observă, de exemplu, un animal domestic (iepurele) cu alcătuirea sa anatomică, cu elementele de habitat, alimentele cu care se hrăneşte. În final se formulează concluzii, se compară cu alte animale observate anterior, se stabilesc "duşmanii naturali" etc.

Observaţia indirectă recurge la modele, scheme, planşe, film didactic, hărţi, fotografii etc. Se utilizează în situaţia în care fenomenul, obiectul sau fiinţa nu pot fi aduse în faţa elevilor fie datorită dimensiunilor (zona Munţilor Apuseni, un elefant etc.), fie datorită distanţei în timp (mamuţi, omul primitiv etc.).

6.1.2. Metoda experimentală

Spre deosebire de observaţie, care presupune cercetarea fenomenelor în fluxul normal al desfăşurării lor, experimentul este prin definiţie o metodă activă, care presupune o anumită intervenţie, o anumită modificare în condiţiile de desfăşurare a fenomenelor şi proceselor studiate. De aceea, într-o formulare sintetică, experimentul este definit drept *observaţie provocată*. Desigur, provocarea sau modificarea fenomenelor nu se efectuează la întâmplare, ci în condiţii bine definite şi controlate, care să permită sesizarea corectă a efectelor generate de intervenţia cercetătorului. Sub aspect ştiinţific, experimentul este prin excelenţă o metodă de *analiză cauzală*, prin care se studiază relaţiile, interacţiunile, determinările şi condiţionările dintre fenomene, în

scopul *explicării* mecanismelor şi legilor care guvernează desfăşurarea fenomenelor. Valorificarea în plan pedagogic a acestor caracteristici ale metodei experimentale presupune punerea elevului într-o situaţie similară cu a cercetătorului, adică în situaţia de a ridica probleme, de a emite presupuneri şi a formula ipoteze, de a experimenta şi de a verifica şi evalua efectele experimentării. Firește, experimentul ca metodă didactică nu poate reproduce toate condiţiile experimentului ştiinţific. Importantă este însă *logica metodei experimentale*, care este o logică a descoperirii, a demonstrării şi explicării.

Sub aspectul metodelor şi tehnicilor folosite, experimentul este o *metodă de cercetare integrală*, în sensul că el foloseşte şi îşi subordonează celelalte metode de cercetare. În funcţie de natura lui, experimentul implică folosirea observaţiei, a testului sau chestionarului, a studiului de caz şi analizei de conţinut, a tehnicilor de măsurare, a metodelor de analiză şi interpretare statistică etc. In fapt, experimentul este un ansamblu de metode şi tehnici reunite şi direcţionate în funcţie de obiectivele experimentării. Această caracteristică sporeşte valoarea formativă a experimentului, elevii fiind puşi în situaţia de a alege, de a adapta şi de a aplica metodelor de cercetare în funcţie de ipotezele şi de cerinţele ştiinţifice ale organizării experimentului.

Importantă pentru valorificarea formativă a metodei experimentale este învăţarea de către elevi a *logicii experimentale*, a raţionamentelor care întemeiază analiza cauzală a fenomenelor experimentate. Această logică consistă într-un *ansamblu de comparaţii*, întemeiate pe raţionamente analoge cu cele ale *analizei de varianţă* şi ale *estimării de semnificaţie* din statistică, respectiv:

- comparaţii între nivelul iniţial (preexperimental) şi nivelul final (postexperimental) al variabilei dependente la eşantionul experimental;
- comparaţii între nivelul iniţial şi nivelul final al variabilei dependente la eşantionul de control (martor);
- comparaţii între nivelul final al variabilei dependente la eşantionul experimental şi nivelul final al variabilei dependente la eşantionul de control.

Pe baza acestor comparaţii, elevii vor stabili diferenţele de evoluţie a variabilelor dependente la eşantionul experimental şi la cel de control şi vor estima dacă şi în ce măsură aceste diferenţe sunt semnificative, dacă şi în ce măsură ele se datorează factorului experimental (variabilei independente) sau altor factori ce au intervenit pe parcursul experimentării. Estimările vor fi confruntate cu ipoteza experimentală, stabilindu-se gradul în care aceasta se confirmă sau se infirmă. Important este ca profesorul să dirijeze activitatea cognitivă a elevilor spre descifrarea cauzelor şi elaborarea explicaţiilor privind rezultatele experimentului. Dacă ipoteza se infirmă, ori confirmarea este inconsistentă, elevii trebuie îndrumaţi să analizeze *calitatea ipotezei*, măsura în care a fost plauzibilă sau corect formulată. De asemenea, elevii trebuie să analizeze *calitatea experimentării*, modul în care au efectuat controlul variabilelor, dacă şi în ce măsură au intervenit variabile "străine", neprevăzute sau necunoscute. Este de subliniat că profesorul nu trebuie să forţeze reuşita experimentului; un experiment nereuşit, o ipoteză neconfirmată pot avea o valoare instructivă şi formativă chiar mai mare decât a unui experiment reuşit, dacă se evaluează corect cauzele nereuşitei. În concluzie, valenţele formative ale metodei experimentale trebuie valorificate pe două direcţii: una este aceea a descoperirii, a învăţării de noi cunoştinţe, cealaltă este aceea a învăţării raţionamentului experimental şi a formării spiritului experimental la elevi.

Există o varietate de tipuri şi forme ale experimentului, ce pot fi diferenţiate în funcţie de multiple criterii. Însuşi specificul disciplinelor de învăţământ îşi pune amprenta asupra tipului de experiment ce poate fi realizat. La acesta se adaugă obiectivele urmărite, rolul profesorului şi al elevului, condiţiile în care se efectuează experimentarea şi modul de organizare a experimentului etc. În cele ce urmează, vom prezenta sintetic principalele criterii de clasificare şi tipurile de experiment ce rezultă din aplicarea acestora.

1. În funcție de ***obiectivele educaționale*** urmărite, se pot distinge trei tipuri de experiment:

a) *experimentul de cercetare* sau *de descoperire* este forma tipică a experimentului didactic organizat în scopul dezvoltării la elevii a capacităților de investigare a realității. Acest tip de experiment reproduce cel mai bine caracteristicile experimentului științific, rolul și activitatea elevului sunt analoge cu cele ale cercetătorului, iar organizarea experimentului urmărește un dublu obiectiv: învățarea prin descoperire de noi cunoștințe, familiarizarea elevilor cu demersul investigației științifice.

b) *experimentul demonstrativ* este experimentul prin care se transferă, în planul investigației concrete, explicarea sau demonstrarea unor enunțuri teoretice (legi, teorii, principii), prin care se stabilesc deci referințele empirice ale unor enunțuri abstracte. De regulă, acest tip de experiment însoțește explicația și demonstrația prin comunicare verbală și are rolul de a facilita înțelegerea de către elevi a conceptelor, legilor și teoriilor abstracte.

c) *experimentul ilustrativ* se aseamănă, ca mod de realizare, cu cel demonstrativ, dar rolul lui nu este de a demonstra, ci de a exemplifica, de a ilustra la „scară mică" modul de manifestare concretă a unei legi, a unui mecanism, a unui proces, mai ales când acestea nu sunt accesibile observației directe.

2. În funcție de ***modul de organizare a activității elevilor***, se disting:

a) *experimentul individual*, în care fiecare elev efectuează individual și independent experimentarea, pe aceeași temă sau pe teme diferite;

b) *experimentul pe (micro)grupe* de 3-5 elevi, fiecare grupă efectuând, prin cooperare, experimentarea aceleiași teme sau a unor teme diferențiate pe grupe;

c) *experimentul frontal*, organizat cu întreaga clasă de elevi, în două variante: profesorul realizează experimentul în fața clasei, iar elevii observă acțiunile profesorului, însoțite, de regulă, de explicații verbale; același experiment este efectuat de toți elevii clasei, în același timp și parcurgând aceleași etape și operații, sub îndrumarea profesorului.

3. În funcție de ***sensul ipotezei verificate***, se disting două tipuri de experiment:

a) *experimentul pozitiv* sau *afirmativ*, prin care se urmărește confirmarea experimentală a existenței unor legi, a unor mecanisme ale fenomenelor și proceselor studiate;

b) *experimentul critic* sau *negativ*, prin care se urmărește infirmarea existenței și acțiunii unor legi, mecanisme, procese sau fenomene

În legătură cu aceste două tipuri de experimente, este de subliniat că ele nu sunt tipuri reciproc exclusive. Dimpotrivă, aceeași temă poate fi abordată prin ambele tipuri, urmărindu-se, pe de o parte, confirmarea ipotezei prin experimentul pozitiv, iar pe de altă parte, infirmarea „contraipotezei" printr-un experiment negativ. În combinarea acestor două tipuri de experimente, un rol important îl are așa-numita *ipoteză critică* sau ipoteză nulă, prin care se pune sub semnul întrebării ipoteza primară. Pe baza ipotezei critice, se organizează *experimentul critic.* Dacă în urma acestuia ipoteza critică este infirmată, atunci gradul de consistență a concluziilor experimentului pozitiv crește. Ipoteza critică și experimentul critic au valențe formative foarte importante, ele contribuind la educarea elevilor în spiritul rigorii și al onestității științifice.

6.2. Metode de cercetare mijlocită (indirectă)

Această categorie cuprinde metode în care explorarea realității nu se mai efectuează în relație directă cu obiectele și fenomenele cercetate, fie că acestea sunt inaccesibile, fie că nu sunt disponibile, fie că explorarea lor în stare "brută", naturală nu ar fi suficient de semnificativă pentru cerințele procesului de învățământ. În aceste condiții nu se mai lucrază cu obiecte și fenomene naturale sau în dimensiunile lor naturale, ci cu substitute sau modele (obiectuale, grafice sau simbolice) ale realității.

6.2.1. Metoda demonstraţiei intuitive

A demonstra înseamnă a arăta - pentru a înţelege - elevilor obiecte sau fenomene reale (material intuitiv) sau substitutele acestora (material didactic). Am optat pentru denumirea de metodă a demonstraţiei *intuitive* pentru a o deosebi de demonstraţia verbală, în care mesajul transmis de profesor şi receptat de elevi are o *formă semantică.* Metoda demonstrării poate fi utilizată în însuşirea noilor cunoştinţe, în fixare, în sistematizarea lor, în verificare, la toate disciplinele şi la orice vârstă, cu precizarea ca la vârstele mici demonstrarea trebuie să constituie o permanenţă a metodologiei didactice. Se asigură, astfel, un suport perceptiv (concret - senzorial) dacă este posibil pentru cât mai multe simţuri, suficient de sugestiv, pentru a face posibilă înţelegerea şi asimilarea unei materii, pentru a dovedi noi adevăruri ori pentru a oferi modele de execuţie corectă a unor acţiuni, a unor comportamente [I. Cerghit, 14].

Evident, cuvântul profesorului joacă aici un rol secundar, dar este necesar pentru a orienta atenţia elevilor spre elementele esenţiale. Nu putem vorbi despre metoda demonstraţiei fără a o lega de suportul ei material – materialul intuitiv şi didactic pe care îl presupune – iar clasificarea variantelor demonstrării ţine cont tocmai de acesta. Sub acest aspect, cele mai importante forme ale demonstraţiei sunt:

1. **Demonstraţia cu obiecte şi fenomene reale** (pe viu). Principala sursă a informaţiei transmisă elevului sunt obiectele sau fiinţele reale, naturale (animal, plantă, seminţe, roci, substanţe chimice, obiecte lucrate de mâna omului etc.) şi, pe cât posibil, surprinse în mediul lor de existenţă sau în medii cât mai asemănătoare acestora. Se utilizează mai ales la ştiinţele naturii, atât în predare, cât şi în consolidare. În folosirea acestui tip de demonstraţie, se recomandă:
   - aşezarea elevilor într-o poziţie convenabilă receptării materialului;
   - pentru a nu distrage atenţia, materialul va fi prezentat în momentul prielnic (anterior, poate fi ţinut ascuns sub catedră, acoperit etc.);
   - când obiectele sunt deosebit de inedite, atrăgătoare, elevii trebuie lăsaţi câteva momente în prezenţa lor, pentru a-şi satisface curiozitatea, să discute între ei, pentru ca apoi să se concentreze spre cele predate;
   - exemplarele prezentate să sugereze situaţii (exemple) tipice din realitate (eventual în variate ipostaze), să reprezinte, cu alte cuvinte, prototipuri pentru o clasă mare de obiecte;
   - se porneşte cu prezentarea întregului (familiarizare), apoi a părţilor componente (analiză), apoi se revine la ansamblu (sinteză, recompunere);
   - când este posibil, obiectele se prezintă în dinamica lor sau în evoluţie (stadii de dezvoltare, de exemplu: cocon, vierme, fluture);
   - când situaţia o permite, obiectul să fie perceput prin cât mai multe simţuri (vezi rolul interacţiunii analizatorilor pentru deplinătatea şi durabilitatea percepţiei);
   - elevii pot fi antrenaţi în demonstrare, operând cu obiectele sau prezentându-le colegilor, refăcând analiza obiectelor;

2. **Demonstrarea prin acţiuni.** Dacă scopul şi conţinutul activităţii didactice implică acţiuni, demonstrate de profesor pentru a fi preluată de elevi şi transformate apoi în deprinderi, atunci este vorba de o demonstrare prin acţiuni. Principalele cerinţe privind realizarea demonstraţiei prin acţiuni se referă la:
   - instruirea elevilor pentru a recepta acţiuni, mişcări, operaţii;
   - aşezarea, gruparea elevilor pentru a vedea (şi auzi) demonstraţia;
   - pregătirea prealabilă a profesorului cu tot ce este necesar demonstrării (şi exersarea anterioară);
   - execuţia "de facto", de către profesor, în întregime a acţiunilor; nu se recomandă mimarea sau înlocuirea acţiunii "model" cu explicarea verbală a acesteia;

- însoțirea demonstrării cu explicații și comentarea etapelor de execuție;
- trecerea de la demonstrare, la exersarea de către elevi să se efectueze imediat, iar dacă se constată nesiguranță sau erori, demonstrarea de către profesor va fi reluată, eventual se poate solicita mai întâi unuia dintre elevi să execute acțiunea "model";
- profesorul trebuie să ofere sprijin în execuție elevilor, demonstrând, dacă este cazul, pe secvențe, parte cu parte sau global, să revină asupra părților dificile, legării componentelor, pentru coordonarea execuției etc.

3. **Demonstrația prin reprezentări grafice** apelează la reprezentările simbolice (la intuirea simbolurilor) cum sunt: *organigrame, diagrame, scale, scheme, schițe, redate pe planșe sau desenate pe tablă, ori la alte simboluri vizuale* (formule matematice, logice, fizice, chimice), care pot fi și proiectate pe ecran (sau din cărți de formule și simboluri). I. Cerghit [14] consideră că "o asemenea intuiție joacă un dublu rol:a) ajută la idealizarea (logicizarea) lucrurilor (imaginilor), la convertirea lor în idei (ridicarea la abstract), devenind astfel un suport (purtător) al noțiunii, al ideii și invers; b) ajută la vizualizarea (materializarea) ideilor, la transpunerea lor în imagini (concretizarea ideilor)". Este de reținut că unii psihologi (B.F. Skinner, R. Hubert etc.) apreciază că abuzul de imagini audio-vizuale și grafice în stadiul conceptualizării este dăunător, împiedicând abstractizarea, în timp ce alții (H. Wallon, E. Fleming etc.) susțin că, dimpotrivă, o pregătesc și o stimulează. În fapt, ele se situează la tranziția dintre concret și abstract, făcând joncțiunea lor, dacă, evident, nu se abuzează de simboluri vizuale în dauna experienței de viață a elevului. O pondere crescută între reprezentările grafice o ocupă *desenele didactice* (executate pe tablă de profesor), elevii desenând, în caiete, odată cu profesorul. Se îmbină astfel *acțiunea* (de a desena) și *substitutul realului* (desenul rezultat) care au un dublu avantaj: adâncirea și înțelegerea informației, formarea deprinderii de a reda grafic (simbolic) idei, concepte, legi etc.

4. **Demonstrația cu modele**. Modelul este o construcție artificială, substanțială sau mintală, analogă cu obiectul real, dar fiind o simplificare, un extras,o "reducere la scară", o schematizare a acestuia. La baza modelării se află raționamentul prin analogie. Modelul nu este deci o copie a realului, ci o reprezentare capabilă să redea, într-o formă accesibilă și inteligibilă, proprietăți, structuri, mecanisme ale obiectelor și fenomenelor reale. Modelele folosite în demonstrație pot fi:

a) *modele materiale*:
- bidimensionale: planșe, desene, fotografii, tablouri,fidele originalului;
- tridimensionale: machete și mulaje (ale unei hidrocentrale, modelul atomic, organismul uman sau părți ale acestuia, relieful), corpuri geometrice etc.;

b) *modele ideale*:
- formule simbolice (formule logice, matematice, fizice, chimice), scheme convenționale;
- liste de modele lingvistice;

c) *modele figurative*:
- tabele statistice, sinoptice (fizică, chimie, matematică), hărți din diferite domenii (geografie, geologie, istorie);
- scheme ale unor procese.

Modelele înlocuiesc materiale intuitive ce nu pot fi aduse în fața elevilor (datorită distanței în timp și spațiu, dimensiunilor microscopice sau gigantice, alcătuirii prea complicate sau ascunse a unor obiecte și fenomene); pe de altă parte, ele au durată lungă de utilizare (stau mereu la dispoziția școlii) și costuri mai mici decât originalele.

5. **Demonstrarea cu mijloace audio-vizuale**. Folosirea mijloacelor audio-vizuale în procesul de învățământ, în general, și ca suport al demonstrației, în special, constituie una din direcțiile importante de activizare a predării și învățării. Se menționează, în acest sens, o serie de avantaje ale demonstrației audiovizuale, dintre care cele mai importante se referă la:

- permit prezentarea unor obiecte şi fenomene îndepărtate în spaţiu şi timp, cu viteză mare sau lentă de producere etc.;
- imaginile vizuale şi auditive înregistrate pe diferite suporturi pot fi reluate ori de câte ori este nevoie;
- redau cu fidelitate fenomenul sau obiectul, putând fi percepute vizual şi/sau auditiv;
- sunt atractive şi interesante pentru elev, creează momente de recreere, de divertisment, stimulând activismul elevilor în lecţie;
- oferă posibilitatea economisirii timpului ş.a..

Sub aspect metodologic, demonstrarea cu mijloace audio-vizuale presupune parcurgerea următoarelor etape:

- conversaţie/discuţie preliminară despre ceea ce urmează să se prezinte;
- urmărirea materialului cu eventuale intervenţii ale profesorului;
- conversaţie/discuţie finală, pentru formularea concluziilor şi sistematizarea cunoştinţelor.

Demonstraţia cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale presupune respectarea anumitor cerinţe, dintre care cele mai importante sunt:

- pregătirea specială a profesorului pentru mânuirea aparaturii şi cunoaşterea conţinutului redat;
- dispunerea optimă în spaţiu a elevilor pentru a se asigura condiţii bune de percepere vizuală şi auditivă a materialelor prezentate;
- pregătirea spaţiului (camuflaj, pupitre, căşti speciale etc.);
- alegerea momentului optim pentru prezentare;
- evitarea abuzului de imagini sau înregistrări sonore în cadrul aceleiaşi lecţii etc.

6. **Demonstrarea documentară** se utilizează pentru analiza unor documente şi vestigii istorice, a unor opere literare, filosofice, politice, a unor aspecte sociale, etnografice, a unor monografii locale, profesionale, pentru cunoaşterea vieţii şi operei unor clasici, etc. Ca material, se pot utiliza originale sau copii, proiecţii şi monografii, colecţii de ziare şi reviste, manifeste, proclamaţii, tratate, discursuri, hărţi, planuri grafice, picturi, afişe, litografii, ilustraţii de carte, caricaturi, mărci poştale, inscripţii, sculpturi etc., existente în realitate, în biblioteci, în arhive etc. Demersul didactic al utilizării metodei este următorul:

- precizarea clară a obiectivelor studierii documentului sau vestigiului;
- o observare liberă, pentru formularea unor impresii, opinii, remarci personale;
- lectura analitică şi activă, cu îndrumări din partea cadrului didactic (cu dezbateri şi întrebări euristice);
- descrierea celor observate, accentuând esenţialul, semnificativul.

Pe măsura însuşirii de către elevi a tehnicilor de lucru, se poate trece la autoconducere (pe baza unor teme sau probleme stabilite de comun acord în prealabil), acţiunile elevilor putându-se finaliza cu fişe de observaţie sau "protocoale" ce pot fi incluse în portofolii sau valorificate în compuneri, referate, eseuri etc.

7. **Alte forme ale demonstraţiei**, recomandate în literatura de specialitate sau în practica şcolară, sunt:

- demonstrarea cu ajutorul unor panouri electrice (oraşele pe hartă, cu butoane pentru verificare etc.);
- demonstrarea cu ajutorul experienţelor de laborator;

La dirigenţie şi în educaţia moral-civică:

- demonstrarea cu ajutorul unor invitaţi (profesionişti, cercetători, personalităţi literare, artistice etc.);
- demonstrarea unor atitudini şi comportamente morale, de comportare civilizată, deprinderi de autoservire etc., prin exemplul viu al educatorului;

- demonstrarea cu ajutorul povestirilor, pildelor, pățaniilor, studiilor de caz, al unor personaje din opere literare, filme, piese de teatru, a unor aspecte legate de viața socială, reală, de familie, de relaționare în colectiv etc.
- demonstrarea cu ajutorul unor exemple din viața și experiența unor elevi (sau a unor părinți, frați, rude ale acestora);
- demonstrarea cu ajutorul programelor de radio și T.V. (nedidactice) urmărite de elevi, al unor articole din presă, al altor exemple din spectrul audio-vizualului.

6.2.2. Metoda modelării

Modelarea este o modalitate de studiere a unor obiecte, fenomene, procese, ființe prin intermediul unor reconstituiri sintetice, materiale sau ideale,obiectuale sau grafice, ale acestora, capabile să pună în valoare trăsăturile esențiale sau să ofere informații reprezentative despre acestea. Modelul nu este deci o simplă reproducere sau copie a realului, ci implică sintetizarea și sistematizarea obiectului sau fenomenului real, reducerea sau amplificarea dimensiunilor acestuia, accentuarea proprietăților esențiale și reducerea sau simplificarea detaliilor nesemnificative.

Sub un alt aspect, modelul este forma accesibilă a unor obiecte sau fenomene ce nu pot fi observate și cercetate în mod direct. Întemeierea logică și pedagogică a modelului și a modelării o conferă *analogia*, ca raționament ce permite inducerea unor informații privind proprietățile și structura obiectelor și fenomenelor reale prin studierea unui substitut, a unui model al acestora, în baza similitudinilor sau corespondențelor de structură, însușiri, moduri de funcționare etc. între model și corespondentul lui real. Este evident că modelul conține elemente de artificial și de simplificare, el nu poate fi o reproducere fidelă a realului.

După cum subliniază I. Cerghit, "modelul reproduce numai acele determinări esențiale (elemente, componente, relații, factori etc.) de care avem absolută nevoie pentru a explica sau a demonstra o structură conceptuală."[14, pag.180-181]. Din punctul de vedere al modului de reprezentare a realului, se pot distinge patru tipuri principale de modele [I. Bontaș,12]:

- *modele materiale* (obiectuale sau fizice) similare celor naturale: de mașini, instalații, dispozitive, piese sau miniaturizate (machete mecanice, electrice și funcționale - de exemplu, macheta unei hidrocentrale, a unei așezări rurale etc.);
- *modele iconice* (imagini): fotografii, scheme desenate, diagrame, simboluri intuitive;
- *modele ideale, logico-matematice*, exprimate în concepte, judecăți, teorii, legi, teoreme, formule, procente;
- *modele cibernetice* (ale sistemelor dinamice perfective), de exemplu, funcționarea sistemelor biologice, tehnice, educaționale în care se manifestă conexiunea inversă (feed-back-ul).

Aplicarea modelării ca metodă de predare-învățare presupune parcurgerea următoarelor etape succesive:

- alegerea sau conceperea modelului (de către profesor);
- familiarizarea elevilor cu modelul și prezentarea unor prime informații despre acesta;
- analiza modelului (structură, caracteristici, funcții, legități);
- sinteza (concluzii, analogii cu originalul);
- verificarea modelului (sau a funcționării lui) prin exerciții și aplicații experimentale.

În funcție de tipul modelelor folosite și de natura demersului cognitiv implicat în procesul predării-învățării, metoda modelării se poate aplica în multiple variante. Le prezentăm sintetic pe cele mai importante.

1. **Modelarea prin similaritate** se bazează pe teoria similitudinii (proprietatea a două obiecte sau fenomene de a putea fi puse într-o corespondență biunivocă, parțială sau totală). Ea își găsește aplicarea în construirea artificială a unor obiecte izomorfe, de tipul modelelor materiale

(obiectuale sau substanţiale), concrete, tehnice sau intuitive, cu diferite grade de simplificare şi schematizare. Modelele similare reproduc, la scară mărită sau miniaturizată, originalul, cu structura sa internă şi externă, funcţiile sau evoluţia sa. Aşa, de exemplu, sunt *machetele* unor maşini, instalaţii, unelte, aparate, cu ajutorul cărora elevii experimentează modul de funcţionare şi modul de operare. Se utilizează des la fizică, chimie, tehnologie, mai ales în învăţământul profesional şi tehnic. Tot pe teoria similitudinii se bazează şi *mulajele*, care sunt în fapt modele intuitive foarte apropiate de corespondentul lor real, unele secţionate (pentru a se observa interiorul), cum sunt, de exemplu, modelele unor plante, ale organelor interne umane etc.

2. **Modelarea prin analogie**. Analogia reprezintă raţionamentul prin care, în baza unor însuşiri comune aparţinând la două sau mai multe obiecte (de exemplu a, b, c), se induce existenţa şi a altor însuşiri comune la obiectele respective (de exemplu, d, e, f). Acest gen de modelare se raportează la modelele abstracte, ideale, mintale (modele grafice, figurale sau configurale) ce redau într-o formă simplificată, stilizată, obiecte şi fenomene, raporturi structurale sau funcţionale, materializează un principiu, o idee, o teorie etc. (de exemplu, cu ajutorul diagramelor, organigramelor, scalelor, etc.). Reprezentarea grafică este o abstractizare şi o generalizare a unor cazuri particulare şi facilitează explorarea relaţiilor cantitative sau simplifică examinarea problemelor (de exemplu, modele moleculare, atomice, astronomice etc.). Se mai pot include în modelele analogice ecuaţiile şi formulele, în măsura în care sintetizează relaţii dintre fenomene reale.

3. **Modelarea logico-matematică**. Modelul matematic (simbolic) este o abstracţie ce pune în evidenţă fenomenul sau procesul în formă pură: exprimă un raport, o lege printr-o formulă (în fizică) sau o reacţie printr-o ecuaţie (în chimie) etc., cu posibilitate de aplicare la fenomene calitativ diferite. Matematica reprezintă cel mai răspândit limbaj, pentru a înţelege şi transmite modele de regularitate a lumii, a naturii (J. Bruner). Modelarea logico-matematică se completează cu datele oferite de observaţie şi experiment, care verifică şi atestă valoarea modelului matematic (de exemplu, reprezentarea sistemului solar, structura atomului, a moleculei etc.).

4. **Alte tipuri de modele** sunt:

- *modele ideale* reprezentate în forma unui concept, a unei idei sau teorii, ori a unor sisteme de concepte sau descripţii logice (propoziţionale);
- *simulacre structurale* (ce redau structura unui sistem care imită fenomene, procese, fapte sau comportamente); simulacrul depăşeşte analogia şi similitudinea, fiind o creaţie, un act imaginativ;
- *simulacre funcţionale* ce redau funcţiile, principiile de acţiune, dinamica, evoluţia spaţială şi temporală (de exemplu, filme didactice la biologie, geografie, fizică, chimie), se realizează pe baza imaginaţiei, reconstrucţiei artificiale a realului prin ficţiune (filme ştiinţifico-fantastice).

7. METODE BAZATE PE ACŢIUNEA PRACTICĂ

Preocuparea pentru metode care să implice cât mai mult elevul în actul învăţării s-a manifestat cu deosebită pregnanţă de la începutul secolului al XX-lea, prin curentul "educaţiei noi" şi al "şcolii active". Valorificarea acţiunii practice ca metodă de învăţământ a continuat să fie o coordonată a majorităţii proiectelor de modernizare a şcolii, fiind şi în prezent o direcţie caracteristică a dezvoltării metodologiei didactice. Învăţând prin acţiune, elevul devine el însuşi un spirit activ, un „om al faptei". Folosirea metodelor bazate pe acţiunea practică reprezintă aplicarea principiului pedagogic enunţat de J. Dewey: "learning by doing" (a învăţa făcând). Categoria metodelor bazate pe acţiune cuprinde atât metode „clasice", cum ar fi exerciţiul sau diversele lucrări practice, cât şi metode „moderne", cum sunt studiul de caz, jocul de rol sau învăţarea pe simulatoare.

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

7.1. Metoda exercițiului și a exersării

Exercițiul (lat. „exercitium", din „exercere"=efort, acțiune repetată în vederea dobândirii unei îndemânări, exercitarea funcțiilor) este o metodă cu o arie foarte largă de utilizare, la toate disciplinele de învățământ și la orice nivel de instruire. Există, în acest sens, o gamă foarte extinsă de exerciții care cuprinde: exerciții de analiză gramaticală și stilistică, de calcul mintal, de citit, scris, de mânuire a unor instrumente și aparate, exerciții fizice etc. Eficiența acestei metode este dovedită mai ales în cazul formării automatismelor, dar și a operațiilor, capacităților, aptitudinilor etc.

Exercițiul este modalitatea prin care se realizează, în mod conștient și repetat, o suită de acțiuni și operații mentale sau motrice, în scopul formării de noi priceperi și deprinderi, structuri operatorii, capacități și aptitudini (intelectuale sau fizice), al consolidării cunoștințelor, al aplicării/transferului cunoștințelor sau abilităților, al stimulării creativității etc. [18]. În principiu, metoda exercițiului are un caracter algoritmic, deoarece presupune efectuarea unor acțiuni într-o anumită ordine, relativ stabilă, determinând formarea unor componente automatizate. Exercițiul nu este totuși o simplă repetare de acțiuni omogene, deoarece el presupune o creștere a performanței de la un moment la altul, de la o exersare la alta [67]. Inițial, metoda exercițiului a constituit o modalitate de formare exclusivă a automatismelor (deprinderilor). În acest caz, apărea pericolul insuficientei conștientizări a acțiunilor de realizat și consecința rigidității deprinderilor formate, a stereotipiei acțiunilor. Ulterior, exercițiul a fost implicat tot mai mult în formarea operațiilor („exercițiu operatoriu"), pierzând caracterul repetitiv și automatizat, deoarece operațiile, spre deosebire de deprinderi, nu sunt atât de rigide, au un câmp de aplicare mai extins, sunt reversibile și asociative (se combină în structuri mai complexe). În același sens, în didactica modernă sunt promovate exercițiile care conțin și elemente ale unor acțiuni creative, care depășesc stereotipiile și oferă posibilitatea unei prelucrări active și constructive a cunoștințelor.

Ca metodă destinată în principal formării deprinderilor, metodica desfășurării exercițiilor respectă etapele psihologice de formare și perfecționare a deprinderilor. În acest sens, principalele etape ale metodei exercițiului sunt:

- familiarizarea cu acțiunea ce urmează a fi automatizată;
- antrenarea operațiilor necesare pentru desfășurarea acțiunii respective (sau realizarea acțiunii pe părți, pe etape);
- integrarea operațiilor antrenate în structura acțiunii;
- sistematizarea acțiunii în funcție de scopul activității;
- integrarea acțiunii automatizate în activitatea respectivă;
- perfecționarea acțiunii automatizate în diferite contexte, care o fac stabilă și flexibilă, adaptabilă la diferite condiții de exersare a deprinderii.

7.1.1. Tipuri de exerciții

Există o mare varietate de tipuri de exerciții definite de obiectivele urmărite, de natura deprinderilor ce urmează a fi învățate, de modul de organizare a exersării etc. Dintre posibilitățile de clasificare a exercițiilor, vom reține doar pe cele mai utilizate. Astfel, după funcțiile generale îndeplinite, exercițiile pot fi:

- *exerciții introductive* (de inițiere sau acomodare) care urmăresc familiarizarea elevilor cu ceea ce urmează a fi repetat și aplicat; au un caracter demonstrativ – ilustrativ și se folosesc la începutul activităților;
- *exerciții curente* (de bază), prin care se asigură însușirea cunoștințelor sau formarea deprinderilor;

- *exerciţii recapitulative* şi de verificare, prin care se urmăreşte restructurarea materiei sau evaluarea cunoştinţelor, având şi rolul de realizare a feed-back-ului;
- *exerciţii de corectare* a operaţiilor / deprinderilor greşite, mai dificil de realizat, dar necesare în anumite situaţii.

Există însă şi alte criterii de stabilire a tipurilor de exerciţii. Astfel, după numărul de participanţi la exerciţii, distingem: exerciţii *individuale*, exerciţii *de echipă*, exerciţii *colective* (frontale).

După gradul de intervenţie şi de dirijare de către profesor, exerciţiile pot fi: *dirijate, semidirijate, autodirijate, combinate.* În funcţie de disciplina de învăţământ la care se folosesc, exerciţiile pot fi : *literare, gramaticale, matematice, artistice, sportive* etc.

După sarcina didactică principală în care sunt implicate, exerciţiile pot fi: de comunicare, de lectură, de dezvoltare a funcţiilor şi capacităţilor psihice, de calcul mintal, de creaţie, de control şi autocontrol al progresului în instruire şi formare, de aplicare a principiilor rezolutive, euristice, de problematizare, de algoritmizare, psihomotorii, de comportament în situaţii complexe, de autocunoaştere şi intercunoaştere, de organizare şi conducere etc. [18].

7.1.2. Cerinţe şi condiţii de folosire a exerciţiilor

Utilizarea metodei exerciţiului presupune respectarea unor cerinţe şi condiţii necesare pentru valorificarea valenţelor sale instructive şi formative. Dintre aceste condiţii şi cerinţe, cele mai importante sunt:

- cunoaşterea de către profesor a valorii limitelor ca şi a structurii exerciţiului înainte de a fi propus elevilor;
- conştientizarea de către elevi a scopului urmărit prin exerciţiu precum şi a performanţelor ce urmează a fi atinse;
- cunoaşterea prealabilă de elevi a suportului teoretic (regulă, principiu) necesar realizării exerciţiului;
- explicarea şi demonstrarea corectă de către profesor a modelului acţiunii;
- repetarea acţiunii propuse de un număr de ori suficient pentru însuşirea acesteia;
- crearea unor situaţii cât mai variate pentru repetare, atât pentru flexibilitatea deprinderilor / operaţiilor, cât şi pentru înlăturarea monotoniei;
- succesiunea gradată a exerciţiilor, în funcţie de complexitatea lor şi de gradul de dificultate;
- intercalarea pe parcursul executării a unor pauze necesare refacerii potenţialului neuropsihic;
- asigurarea unui ritm optim de acţiune, eventual diferit de la un elev la altul;
- verificarea imediată, controlul acţiunilor şi operaţiilor pentru evitarea unor învăţări greşite;
- creşterea treptată a gradului de independenţă a elevului în efectuarea exerciţiilor, trecerea la autoexersare şi la autoevaluarea corectitudinii deprinderilor învăţate etc.

7.2. Metoda studiului de caz

Studiul de caz (lat „casus" derivat din „cadere"= a cădea, cădere, accident, eveniment mai mult sau mai puţin întâmplător), este o metodă folosită încă de la sfârşitul secolului al XIX-lea, care s-a impus treptat în variate domenii: economie, management, medicină, psihologie, pedagogie, sociologie etc. Este atât metodă de cercetare, cât şi metodă de învăţământ. Ca metodă de învăţământ, studiul de caz este considerată ca una dintre cele mai active metode.

În esenţă, studiul de caz este modalitatea de „ analiza o situaţie specifică, numită „caz", în vederea studierii sau rezolvării ei prin luarea unei decizii optime [I. Bontaş, 12]. Elevii se confruntă în mod direct cu o situaţie specifică sau reprezentativă pentru un anume gen de fenomene, relaţii, acţiuni etc.; această situaţie poate fi reală sau ipotetică, modelată sau simulată,

existentă sau posibilă. Este important ca situația aleasă pentru studiu (cazul) să condenseze esențialul și să ofere o perspectivă mai largă asupra fenomenelor studiate.

Cazul poate fi suport al cunoașterii *inductive*, atunci când prezintă aspecte particulare care pot fi generalizate apoi asupra unei întregi clase de fenomene, dar poate fi și suport *deductiv* în cunoaștere, când apare ca o particularizare sau concretizare a unor aspecte generale. De cele mai multe ori, însă, cazul este o *situație problematică* sau *decizională,* care pune elevii în situația de a rezolva probleme, de a găsi soluții optime.

Prin studiul de caz pot fi urmărite sarcini didactice variate, de la însușirea de noi cunoștințe (sau pregătirea elevilor pentru însușirea lor), până la formarea unei capacități specifice unui domeniu sau altul. Astfel, studiul de caz poate servi la: sistematizarea și consolidarea cunoștințelor; verificarea cunoștințelor, capacităților și priceperilor; cultivarea unui mod de gândire specific unui domeniu de activitate; modelarea unor atitudini și opinii; familiarizarea cu anumite strategii de abordare a faptelor și transferarea lor și în alte situații etc. Prin intermediul acestei metode elevii învață să colecteze informațiile, să le valorifice, să adopte o decizie, să examineze critic diverse soluții alternative, să-și dezvolte capacitatea de anticipare și de a acționa rapid în situații excepționale, să-și susțină și să argumenteze punctul propriu de vedere [18].

Dezbaterea în jurul cazului și a variantelor de soluționare intensifică relațiile intercolegiale, amplifică interacțiunea profesor-elev și elev–elev, cultivă responsabilitatea pentru cele afirmate și susținute, determinând elevii să abordeze cu mai multă maturitate situațiile reale de viață. Un alt avantaj al metodei studiului de caz este acela că îi apropie mai mult pe elevi de viața reală și îi familiarizează cu aspecte specifice domeniului în care se pregătesc.

7.2.1. Cerințe de selecție a cazurilor

Pentru a putea folosi această metodă, profesorul trebuie să-și alcătuiască o „colecție" de cazuri, selectate în funcție de specificul disciplinei pe care o predă, experimentate pe grupuri mici și apoi integrate activității cu întreaga clasă. Pot fi „cazuri" unele incidente semnificative, care denotă o stare disfuncțională; o situație particulară, desfășurată în timp; o persoană aflată în dificultate; un moment problematic din viața profesională, școlară etc. (R. Mucchielli). Pentru selectarea cazurilor, profesorul poate recurge la studierea unor documente (biografii, autobiografii, scrisori sau acte oficiale), la intervievarea anumitor persoane, la înregistrări audio și video.

Situațiile selectate pentru a constitui „cazuri" nu sunt prezentate elevilor în forma „brută" în care se găsesc în realitate, ci sunt adaptate, modelate în funcție de scopul pe care și-l propune profesorul, de specificul conținutului disciplinei de învățământ, de particularitățile de înțelegere și prelucrare a datelor cazului de către elev etc. Cazul astfel adaptat trebuie să îndeplinească o serie de calități cum sunt [M. Ionescu, 43]: să fie strict autentic, să fie o situație - problemă care solicită diagnostic și/sau decizie, să fie o situație „totală", adică să conțină toate datele necesare. Prin „prelucrarea" didactică și metodică a cazului, profesorul:

- stabilește cu exactitate rolul/funcția fiecărui caz introdus în activitatea didactică și convergența lui cu scopuri sau obiective prealabil fixate;
- asigură cadrul teoretic, conceptual necesar analizei cazului;
- adaptează dificultatea cazului la nivelul de pregătire teoretică și practică a clasei/grupei, la posibilitățile de efort fizic și intelectual al elevilor;
- aplică metoda studiului de caz astfel încât aceasta să fie un veritabil demers euristic, care să incite elevii la căutare, la descoperire, la documentare și studiere, la argumentare, etc. [18].

7.2.2. Etapele studiului de caz

Sub aspect metodologic, metoda studiului de caz presupune parcurgerea unor etape, după cum urmează:

1.Familiarizarea cu cazul (înţelegerea cu claritate a situaţiei prezentate), prin:
a) prezentarea cazului;
b) procurarea informaţiilor necesare prin:
- întrebări adresate profesorului;
- documentare;
- studierea unor surse de cunoaştere;
c) sistematizarea informaţiilor;
d) analiza situaţiei prezentate;
2. Stabilirea variantelor de soluţionare;
3. Luarea hotărârii:
a) prin confruntarea variantelor;
b) prin compararea valorii variantelor;
c) prin precizarea unei ierarhii a variantelor;
d) prin stabilirea variantei optime;
4. Susţinerea hotărârii.

7.2.3. Variante ale studiului de caz

Există trei variante ale metodei studiului de caz care s-au impus cu mai multă pregnanţă [19 şi pe care le vom prezenta în cele ce urmează::

1) *Metoda situaţiei* („Case – Study – Method"), constând în prezentarea integrală a cazului în faţa elevilor şi oferirea de către profesor a tuturor informaţiilor de care ei au nevoie pentru soluţionare. Avantaje: discutarea cazului începe imediat. Dezavantaje: privează elevul de a-şi procura singur informaţiile. Această variantă se utilizează când timpul avut la dispoziţie este scurt şi când elevii nu au experienţă în procurarea informaţilor.

2) *Studiul analitic al cazului* („Incidence Method"), constă în prezentarea situaţiei (a cazului), dar nu şi a informaţiei necesare soluţionării (eventual, o parte din aceasta). Avantaj: elevul procură singur informaţia, face un efort de documentare, de căutare a surselor, de extragere a informaţilor, de relaţionare a lor etc. Dezavantaj: analiza cazului nu poate începe imediat.

3) *Prezentarea parţială a situaţiei*, fără informaţiile necesare soluţionării cazului şi propunerea unor sarcini concrete de rezolvat, conturarea cazului şi soluţionarea lui fiind sarcina elevului. Avantaj: necesită un efort suplimentar de gândire, de corelare a datelor şi de găsire a soluţiilor. Dezavantaj: necesită un timp mai îndelungat pentru rezolvare.

Din punct de vedere organizatoric, studiul de caz poate fi aplicat în mai multe moduri:

1. Cazul este prezentat tuturor elevilor dintr-o clasă, la discutarea şi soluţionarea lui participând toţi elevii. Astfel, toţi elevii parcurg acelaşi drum şi învaţă să lucreze după aceeaşi metodă. Se simte însă mai puţin contribuţia fiecăruia la soluţionarea cazului;

2. Cazul este prezentat clasei, dar conducerea discuţiilor este preluată de un grup mai restrâns (de obicei numit de profesor), cu un conducător. Ceilalţi elevi asistă la discuţie şi fac observaţii critice în final. Astfel, unii participă direct, alţii indirect la soluţionarea cazului. Cei care participă direct depun o activitate mai intensă, fiind în avantaj faţă de ceilalţi. Această modalitate poate fi utilizată când timpul avut la dispoziţie este scurt.

3. Se poate adopta, de asemenea, modalitatea de organizare specifică *tehnicii Phillips 6-6*, când clasa se împarte în mai multe grupe, fiecare având un „conducător de discuţii", care dirijează dezbaterea pe grupe a cazului prezentat şi găsirea variantelor de soluţionare. Fiecare conducător va prezenta apoi întregii clase soluţiile găsite de grupa sa. Se confruntă soluţiile subgrupelor şi se stabileşte, cu ajutorul profesorului, varianta optimă. Avantajul acestei forme de organizare este participarea tuturor elevilor, dar grupele se pot deranja unele pe celelalte în timpul dezbaterilor, iar timpul necesar pentru expunerea soluţiei de către fiecare grupă este destul de mare.

4. Fiecare elev studiază cazul în mod independent şi stabileşte soluţiile. În final, câţiva elevi vor prezenta rezultatele la care au ajuns. Cel care a găsit soluţia corectă o argumentează. Ceilalţi găsesc singuri motivele pentru care au ajuns la soluţii greşite. În acest fel, fiecare elev desfăşoară o activitate intensă în mod independent;

5. Pot fi studiate, individual sau pe grupe, cazuri diferite. De asemenea, pot fi date spre studiu cazuri în mod independent, acasă, dacă elevii ştiu să folosească această metodă.

7.3. Metoda jocurilor

Jocurile reprezintă o categorie specifică de metode de simulare. „A simula" înseamnă „a imita, a reproduce în mod artificial sisteme, fenomene, fapte, etc. absente, creând impresia că există sau că se petrec în mod efectiv sub ochii noştri." [19, pag.164]. Jocurile, alături de alte metode (studiul de caz, învăţarea pe simulator, instruirea programată etc.) sunt considerate metode complexe (compozite), în care se combină de fapt mai multe metode, considerate simple sau primare (ca expunerea, conversaţia, demonstraţia, exerciţiul etc.) [27]. Înainte de a fi metodă de instruire - educare, jocul este un „modus vivendi" pentru copil şi pentru tânăr, este modalitatea prin care el se raportează la lume şi, în acelaşi timp, asimilează lumea (realul) la propriul său eu. Prin joc, copilul se familiarizează cu diferite aspecte ale realităţii naturale şi sociale şi îşi satisface diverse trebuinţe, jocul fiind o activitate generatoare de trăiri pozitive, de satisfacţii imediate.

7.3.1. Cerinţe pedagogice ale folosirii jocurilor

Cel mai important aspect al folosirii jocului ca metodă de predare-învăţare acela de a-i face pe participanţi să conştientizeze faptul că se află într-o *situaţie de învăţare*, care necesită maximă seriozitate. De asemenea, cel care organizează jocul (profesorul, educatoarea) trebuie să stabilească foarte clar care sunt *sarcinile didactice* urmărite în cadrul jocului, ce *materiale* sunt necesare pentru simularea diverselor situaţii din joc, ce *rol* va interpreta fiecare elev în cadrul jocului (e indicat ca aceste roluri să se schimbe pe parcursul jocului).

Rolul învăţătorului /profesorului este foarte important în reuşita pedagogică a jocului. Înainte de începerea jocului este necesară explicarea modului în care va decurge jocul, specificul situaţiei de joc alese. Se vor stabili echipele de participanţi, eventual conducătorii de joc şi se vor preciza cu claritate sarcinile didactice specifice şi regulile jocului. Sunt, de asemenea, necesare explicaţii legate de materiale, de modul de îndeplinire a sarcinilor, de durata jocului. În derularea propriu-zisă a jocului, profesorul va urmări ca elevii să nu se îndepărteze de tema stabilită, va stimula şi va ajuta elevii în rezolvarea sarcinilor de joc. El nu va furniza informaţiile care ar trebui descoperite de elevi, ci va puncta elementele esenţiale şi, eventual, va imprima direcţia necesară în acţiunea de joc. În final, sunt foarte importante analiza şi evaluarea asupra modului în care s-a desfăşurat jocul şi asupra rezultatelor la care s-a ajuns.

Jocul este o metodă activă prin care elevul este direct implicat în activitatea de învăţare. Strategia jocului este în esenţă, o strategie euristică [8], de combinare, interpretare a experienţei elevului (cunoştinţe, capacităţi, deprinderi, etc.) şi de descoperire a ceva nou. Valenţele formative ale jocului sunt multiple: îmbogăţeşte cunoştinţe şi formează capacităţi, dezvoltă atenţia, spiritul de observaţie, memoria şi imaginaţia, formează motivaţia pentru şi atitudinea faţă de diverse activităţi, cultivă spiritul de investigaţie, perseverenţa şi spiritul cooperant.

7.3.2. Clasificarea tipurilor de jocuri

J. Piaget consideră că jocurile pot fi clasificate, din punct de vedere ontogenetic, plecând de la jocuri simple la jocuri complexe, în patru categorii: *jocuri – exerciţiu* (de exersare a unei acţiuni motrice, specifice copilului mic); *jocuri simbolice* (de proiectare a lumii interne a copilului asupra

obiectelor şi fenomenelor reale şi de adaptare a mediului la necesităţile copilului), *jocurile cu reguli* (posibile atunci când copilul îşi depăşeşte egocentrismul şi este capabil să comunice cu ceilalţi în cadrul jocului, respectând sau formulând el însuşi reguli; de obicei se transmit de la copil la copil); *jocurile de construcţie* (forma cea mai complexă de joc, în care copilul este pus în situaţia de a rezolva în mod creativ diverse probleme, jocul solicitând mai ales capacităţile intelectuale ale copilului).

Clasificarea realizată de Piaget se referă la *jocurile spontane*, cele care sunt iniţiate şi finalizate din propria iniţiativă a copilului, care încep şi durează după bunul plac al copilului, care oferă satisfacţii prin însăşi desfăşurarea lor. În afară de aceste jocuri, copilul realizează o mare parte a jocurilor *în mod organizat*, cu scopuri bine delimitate, mai ales odată cu integrarea lui într-o formă de învăţământ instituţionalizată (grădiniţă, şcoală). În aceste situaţii putem vorbi de *metoda jocurilor*, când jocul păstrează, pe de o parte, elemente caracteristice jocului spontan (atractivitate, motivaţie, simulare), iar pe de altă parte adaugă elemente noi (organizare, scopuri instructiv-educative, efort voluntar).

În privinţa clasificării tipurilor de jocuri, majoritatea autorilor operează cu trei categorii principale de jocuri folosite în procesul de învăţământ: *jocurile didactice* (educative), *jocurile de simulare* (simulative) şi *jocurile de rol* (care implică dramatizarea). Principalele tipuri de jocuri sunt delimitate în interiorul acestor trei categorii.

7.3.3. Jocul didactic şi tipurile sale

Jocul didactic este o metodă de învăţământ bazată pe acţiunea simulată, în care *elementul ludic este subordonat scopului instructiv-educativ*, adaptată îndeosebi învăţământului preşcolar şi primar. Prin acest tip de joc este facilitată *trecerea de la activitatea predominantă de joc la cea de învăţare*. Jocul didactic este propus, organizat şi condus de către educatoare/învăţător şi urmăreşte sarcini didactice precise. Jocul didactic îmbină elementele distractiv şi recreative cu cele instructive şi educative, fiecare dintre acestea având o pondere mai mică sau mai mare în joc, în funcţie de vârsta copilului şi de stadiul în care el se află în trecerea de la joc la învăţare.

Există o mare diversitate de jocuri didactice. Cele mai multe tipologii cuprind următoarele criterii de clasificare şi tipuri de jocuri:

1. După obiectivele prioritare:
   - jocuri senzoriale (auditive, vizuale, motorii, tactile);
   - jocuri de observare (a mediului natural, social etc.);
   - jocuri de dezvoltare a limbajului;
   - jocuri de simulare a cunoaşterii interactive etc.
2. După conţinutul instruirii:
   - jocuri matematice;
   - jocuri muzicale;
   - jocuri tehnologice (de aplicaţii, de construcţii tehnice etc.);
   - jocuri sportive;
   - jocuri literare/lingvistice.
3. După forma de exprimare:
   - jocuri simbolice;
   - jocuri de orientare;
   - jocuri de sensibilizare;
   - jocuri conceptuale;
   - jocuri - ghicitori;
   - jocuri de cuvinte încrucişate.
4. După resursele folosite:

- jocuri materiale;
- jocuri orale;
- jocuri pe bază de întrebări;
- jocuri pe bază de fişe individuale;
- jocuri pe calculator.

5. După regulile instituite:
   - jocuri cu reguli transmise prin tradiţie;
   - jocuri cu reguli inventate;
   - jocuri spontane;
   - jocuri protocolare.
6. După competenţele psihologice stimulate:
   - jocuri de mişcare;
   - jocuri de observaţie;
   - jocuri de atenţie;
   - jocuri de memorie;
   - jocuri de gândire;
   - jocuri de imaginaţie;
   - jocuri de limbaj;
   - jocuri de creaţie.

În privinţa utilizării efective a jocului didactic în activităţile preşcolare sau şcolare se impune precizarea că este nevoie de asigurarea unui echilibru între joc şi alte metode didactice, deoarece abuzul de jocuri (mai ales la şcoală) prezintă riscul de a transforma procesul de învăţământ în joc, de a-l artificializa şi de a-l rupe de realitate.

7.3.4. Jocul de simulare şi tipurile sale

Jocul de simulare este un tip mai complex de joc care pierde aproape în totalitate elementele ludice, bazându-se pe „reconstituirea" unor sisteme, relaţii, structuri, procese, evenimente semnificative şi devenind o ocazie veritabilă de „antrenament (...) pentru îndeplinirea unor roluri reale în viaţă" [27, p.163]. De aceea, jocul de simulare este utilizabil îndeosebi la vârstele mai mari.

Există o varietate foarte mare de jocuri de simulare, acestea fiind uşor adaptabile şi aplicabile unor domenii foarte diferite (de la ştiinţele despre om, până la ştiinţele naturii). Astfel, pot fi simulate situaţii curente din viaţa adulţilor (acţiuni, ocupaţii, stări de lucruri, activităţi de conducere, fenomene din natură etc.), iar elevii sunt puşi în situaţia ca, în contextul ludic creat, să formuleze strategii de acţiune, să adopte decizii, să evalueze situaţii etc. [14]. Jocurile de simulare se pot practica în multiple variante, dintre care cele mai importante sunt:

1. ***Jocul structural*** facilitează înţelegerea modului de funcţionare a unor structuri organizatorice sau a relaţiilor dinamice dintr-un sistem. Poate fi utilizat la diverse discipline. De exemplu, la chimie, pentru studierea structurii atomului, se aranjează mobilierul laboratorului astfel încât să sugereze alcătuirea atomului, cu nucleul (=profesorul), straturi, substraturi şi orbitali (=scaunele) şi electroni (=elevi) care se mişcă într-un anumit mod. La fel se poate proceda la geografie, pentru înţelegerea structurii sistemului solar şi a rotaţiei planetelor, ca şi la ştiinţele socio-umane pentru reprezentarea structurii unor instituţii, organizaţii, partide etc.

2. ***Jocul de competiţie*** presupune existenţa a două persoane /grupuri angajate în competiţie şi a unui obiectiv al competiţiei. Pe parcursul jocului, cele două persoane /echipe sunt puse în situaţia de a alege diverse variante, de a găsi soluţii, de a-şi elabora strategii de lucru în funcţie de alegerile adversarului. De exemplu, se poate recurge la un „proces literar", prin antrenarea unor discuţii legate de apărarea şi acuzarea unui personaj dintr-o operă literară, ceea ce contribuie la

înţelegerea mai profundă de către elevi a mesajului de idei al operei sau a complexităţii psihologice a unui personaj.

3. ***Jocul de decizie*** se caracterizează prin faptul că elevii sunt puşi în situaţii decizionale, în condiţiile simulării structurii unui organism de decizie. Astfel, ei formulează soluţii posibile, anticipează efectele acestora, aleg varianta optimă în funcţie de scopurile urmărite. De exemplu, poate fi simulată componenţa unui consiliu de administraţie al unei şcoli pus în situaţia de a lua hotărâri în legătură cu anumiţi elevi, sau acela al conducerii unei firme care caută soluţii pentru sporirea productivităţii muncii.

4. ***Jocul de arbitraj***, prin care se simulează o situaţie conflictuală între două persoane, grupuri, unităţi economice etc. ce trebuie soluţionată, dezvoltându-se astfel la elevi, capacitatea de soluţionare a stărilor conflictuale. Poate fi utilizat la disciplinele socio-umane, juridice etc.

7.3.5. Jocul de rol şi metoda dramatizării

Jocul de rol este un tip de joc simulativ ce constă în „interpretarea" de roluri de către elevi, uneori mai bine conturate, alteori mai confuze, care-i pun în situaţia de a intra într-o reţea de relaţii interpersonale şi de a-şi adapta comportamentul de rol la jocul şi interpretarea celorlalţi participanţi. Este o metodă derivată din *psihodramă* (metodă psihoterapeutică creată de J. L. Moreno în 1921), prin care se urmăreşte, în principal, formarea modului de a gândi, simţi şi acţiona specific unui anumit statut, dezvoltarea capacităţilor empatice, a capacităţii de a rezolva situaţii problematice, verificarea corectitudinii şi eficienţei comportamentelor formate la elevi şi înlăturarea comportamentelor inadecvate, neeficiente.

Din punct de vedere metodologic, principalele etapele parcurse în pregătirea şi derularea jocului de rol sunt:

- identificarea şi definirea situaţiei care va fi simulată, în concordanţă cu obiectivele educaţionale şi cu specificul cunoştinţelor (deprinderilor, comportamentelor) de urmează a fi învăţate;
- modelarea situaţiei şi proiectarea scenariului, constând în selectarea statusurilor şi rolurilor celor mai importante din situaţia reală, elaborându-se un scenariu;
- alegerea participanţilor şi instruirea lor în legătură cu specificul fiecărui rol pe care urmează să-l interpreteze; se pot folosi, în acest scop, fişe cu descrierea fiecărui rol;
- învăţarea individuală a rolului, constând în studierea fişei, interiorizarea rolului şi conceperea modului de interpretare. Durata acestui moment va fi mai extinsă sau mai restrânsă în funcţie de timpul total avut la dispoziţie;
- interpretarea rolurilor;
- dezbaterea cu toţi participanţii a modului de interpretare (prin intervievarea actorilor, analiza conţinutului şi analiza comportamentului de rol).

În utilizarea jocului de rol se impun câteva exigenţe de ordin metodic, legate mai ales de distribuirea şi interpretarea rolurilor. Nu este adecvată modalitatea impunerii rolurilor diferiţilor elevi, ci alegerea lor, oferind elevilor posibilitatea de a opta voluntar în a interpreta anumite roluri, altfel apare pericolul blocajelor emoţionale. Totodată, jocul de rol va fi precedat de prezentarea unor situaţii relativ asemănătoare cu aceea ce va fi simulată şi a modurilor de rezolvare a lor. Atmosfera de joc trebuie să fie relaxată, lipsită de exagerări care să îngreuneze interpretarea rolurilor şi concentrarea asupra situaţiei. Interpretarea rolurilor va putea fi reluată cu aceiaşi elevi sau cu elevi diferiţi, pentru însuşirea comportamentelor de rol. Analiza jocului de rol trebuie să fie condusă cu tact de către coordonatorul jocului, evidenţiindu-se aspectele corecte /incorecte, atitudinile mai mult sau mai puţin adecvate ale „personajelor" aflate în anumite situaţii.

Asemănător oricăror metode, jocul de rol are atât avantaje, cât şi dezavantaje. Subliniem câteva dintre acestea:

Avantaje: activizează elevii cognitiv, afectiv şi acţional; asigură învăţarea problematizată; creşte autocontrolul conduitelor şi achiziţiilor; formează rapid şi corect convingeri, atitudini şi comportamente etc.

Dezavantaje: este greu de aplicat, presupunând aptitudini pedagogice, dar şi regizorale şi actoriceşti ale coordonatorul jocului; necesită timp îndelungat de pregătire i proiectare; poate fi considerat ca ceva neserios, pueril; pot apărea blocajele emoţionale la elevi etc.

O variantă a jocului de rol este *dramatizarea*, metodă care valorifică tehnicile artei dramatice (dialog, gest, mimică, pantomimică, decor etc.) şi prin care se urmăreşte în special adâncirea înţelegerii unor aspecte studiate şi fixarea lor pe un fond afectiv intens. Ca variantă a jocului de rol, dramatizarea constă în *transpunerea în acţiune dialogată* a faptelor, evenimentelor, aspectelor studiate la istorie, literatură etc. sau transpunerea în roluri socio-profesionale [57]. Ea se realizează, de obicei, pe baza textelor studiate la diverse obiecte de învăţământ. La literatură se poate utiliza şi sub forma *lecturii dramatizate*, a lecturii "pe roluri". În acelaşi timp, dramatizarea poate fi şi o variantă a învăţării prin descoperire, a expunerii cu oponent sau variantă terapeutică. Ca *variantă a învăţării prin descoperire*, dramatizarea presupune reconstituirea drumului parcurs în descoperirile ştiinţifice (de exemplu, reproducerea unor experimente din fizică, chimie, biologie, tehnică). Ca *variantă a expunerii cu oponent,* dramatizarea orientează expunerea pe mai multe piste, oferind diverse modalităţi de abordare a unui subiect, imprimând dinamism şi varietate expunerii. Ca *variantă terapeutică*, dramatizarea se utilizează sub forma psihodramei şi sociodramei, facilitând descărcarea tensională (catharsis-ul).

7.4. Învăţarea pe simulatoare

Când nu este posibilă învăţarea în situaţii reale sau când acestea sunt prea complexe şi necesită învăţare prealabilă, se poate recurge la simulatoare. Simulatorul didactic, ca mijloc de învăţământ, este un „sistem tehnic artificial, construit prin analogie cu un sistem tehnic original, în aşa fel încât să existe o corespondenţă biunivocă între elementele structurale şi funcţionale ale acestuia şi sistemul luat drept modelul de bază" [18, pag.175]. Există avantaje incontestabile ale folosirii simulatoarelor în procesul de învăţământ: ele fac posibilă studierea atentă şi analiza operaţiilor unei acţiuni complexe, observarea părţilor componente ale unei acţiuni şi a funcţionalităţii lor; dau posibilitatea executării operaţiilor de către subiect în mod gradat (simplu → complex, lent → rapid etc.), facilitând formarea unor priceperi şi deprinderi corecte, dar şi consolidarea sau verificarea lor în contexte /situaţii variate (simulate); preced învăţarea „pe viu", în situaţii reale, mai ales dacă acestea sunt deosebit de complexe (de exemplu, pilotarea unui avion, a unei locomotive, ambarcaţiuni, a unui utilaj de mari proporţii etc.). Uneori, costul simulatoarelor este destul de mare, ceea ce constituie un obstacol în folosirea lor în activitatea didactică.

Dat fiind faptul că unele simulatoare sunt sisteme şi instalaţii tehnice deosebit de complexe, se impune, în primul rând, cunoaşterea foarte bună de către profesor /instructor a modului de funcţionare şi utilizare a respectivului aparat care, pentru a fi utilizat în bune condiţii, trebuie să se afle în perfectă stare de funcţionare. Totodată, este necesar un instructaj prealabil pentru cei care urmează să folosească simulatorul respectiv, iar exersarea propriu-zisă să se facă suficient de mult, astfel încât să conducă la formarea deprinderilor, priceperilor, capacităţilor urmărite, în condiţii cât mai diverse. De asemenea, este indicat ca învăţarea pe simulator să se completeze cu învăţarea în situaţii reale, spre a se compensa caracterul oarecum artificial al învăţării pe simulator.

8. INSTRUIREA ASISTATĂ DE CALCULATOR

În condiţiile societăţii informatizate, a cărei dezvoltare are la bază producţia şi consumul de informaţie, cunoaşterea rapidă şi complexă a realităţii în scopul luării unor decizii operative, oportune, raţionale şi eficace este un deziderat care generează necesitatea formării la întreaga populaţie a unor deprinderi de nivel superior în gestionarea informaţiei. În general, utilizarea calculatoarelor - maşini care trebuie să ştie să modeleze şi să manipuleze informaţia - şi programelor informatice în formarea iniţială şi continuă este legată de o mai bună integrare a elevilor de astăzi în viitoarea lor profesie şi în societate. Calculatoarele şi programele lor au pus şi pun la dispoziţia utilizatorilor posibilităţi deosebite de manipulare a informaţiei, precum:

- vizualizarea pe ecran a textelor şi imaginilor care apoi pot fi prelucrate;
- stocarea în memorie a unei cantităţi însemnate de informaţie, posibilitatea accesării ei şi selectării unei părţi determinate din ea;
- realizarea rapidă a unui volum mare de calcule;
- posibilitatea de a controla diverse echipamente şi de a lua decizii;
- posibilitatea chiar de "a învăţa".

Aceste facilităţi oferă microcalculatoarelor un potenţial educativ superior în raport cu alte tehnologii utilizate în educaţie, asigurând interacţiunea elevului cu materialul de învăţat şi pe această bază, reglarea învăţării în funcţie de o serie de parametri: aptitudini intelectuale, nivel de cunoştinţe, abilităţi, ritm de lucru etc.

Instruirea asistată de calculator se înscrie în cadrul mai larg al *didacticii informaţionale* şi are la bază utilizarea microcalculatoarelor în procesul de predare-învăţare. Deşi trecerea în revistă a dezvoltării instruirii asistate de calculator relevă încă o discrepanţă semnificativă între ritmul cu care se produc modificările în educaţie, în comparaţie cu ritmul dezvoltării sistemelor de transmitere şi modelare a informaţiei şi cu ritmul aplicării lor în alte domenii ale vieţii, mijloacele tehnice moderne şi-au validat utilitatea şi în domeniul educaţional. Prin însuşirea cunoştinţelor şi abilităţilor informatice de către elevi se aşteaptă un transfer cognitiv al noţiunilor şi deprinderilor de programare, spre domeniul proceselor cognitive superioare [Ionescu M., Radu I.,44].

8.1. De la instruirea programată la instruirea asistată de calculator

Instruirea asistată de calculator îşi are rădăcinile în *Instruirea programată*. Aceasta este o metodă didactică care constă - în esenţă - în prezentarea informaţiei în unităţi mici, logic structurate, unităţi care alcătuiesc un program - programul de instruire. Utilizatorul va avea posibilitatea ca după fiecare secvenţă să afle în ce măsură a înţeles şi asimilat informaţia dată. Metoda instruirii programate organizează acţiunea didactică aplicând principiile ciberneticii la nivelul activităţii de predare-învăţare-evaluare, concepând-o ca pe "un sistem dinamic, complex, constituit dintr-un ansamblu de elemente şi de interrelaţii" şi "dezvoltă propriile sale principii valabile la nivel strategic în orice variantă de organizare cibernetică a învăţării." [Cristea S., 25].

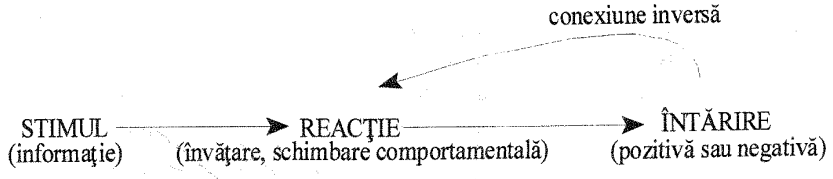


Figura nr. 5.16 Modelarea procesului învăţării pe baza întăririlor imediate

8.1.1. Principiile instruirii programate

Instruirea programată presupune o serie de *principii* pe care trebuie să le respecte programul de instruire:

1. ***Principiul paşilor mici*** constă în pătrunderea progresivă, de la simplu la complex, în conținutul unei teme care, împărțită judicios, logic, într-o serie de unități simple va conduce la însuşirea unor etape minimale de cunoştințe, etape care se vor structura într-un întreg. Conform acestui principiu, un aspect important al instruirii programate constă în divizarea materiei în unități de conținut/informație de aşa natură încât să asigure utilizatorului şansa reuşitei şi a continuității în activitatea de învățare.

2. ***Principiul ritmului propriu de studiu*** *(de învățare)* vizează respectarea şi valorificarea particularităților fiecărui utilizator al programului care va parcurge secvențele de învățare sau verificare a cunoştințelor, într-un ritm propriu, corespunzător dezvoltării sale psihointelectuale, fără îngrădiri de timp. Utilizatorul va putea avansa în program, numai dacă a împlinit cerințele secvenței anterioare.

3. ***Principiul participării active*** *(al comportamentului activ)* îşi are rădăcinile în învățarea prin condiționare instrumentală şi vizează dirijarea efortului utilizatorului înspre selecția, înțelegerea şi aplicarea informației necesare în elaborarea unui răspuns corect. La fiecare pas utilizatorul este obligat să participe activ la soluționarea sarcinii de lucru.

4. ***Principiul conexiunii inverse*** *(feed-back-ului)* se referă la faptul că, în cadrul instruirii programate, utilizatorul beneficiază de *întăriri imediate*, fie pozitive, fie negative, ale competențelor sale, în funcție de reuşita sau nereuşita în împlinirea sarcinii de lucru. Metoda implică verificarea imediată şi directă a corectitudinii rezolvării sarcinii de lucru, cu posibilitatea avansării la secvența următoare, în caz de reuşită.

8.1.2. Algoritmul şi tipurile instruirii programate

Momentele învățării prin instruire programată se derulează după cum urmează:

1. Utilizatorul ia cunoştință de informație dintr-o secvență de instruire;
2. Efectuează sarcina de lucru propusă în secvență parcursă;
3. Compară răspunsul propriu cu cel dat prin program;
4. Trece la secvența următoare a programului în cazul unui răspuns pozitiv, sau
5. Revine la secvența de informare şi efectuare a sarcinii de lucru (programare liniară) în cazul unui eşec după primul răspuns ori i se propune un subprogram cu informații ajutătoare pentru rezolvarea favorabilă a sarcinii de lucru (programare ramificată).

Părintele instruirii programate este considerat B.F. Skinner, care în 1950 concepe ***programarea liniară***, ca metodă de instruire. Programarea liniară prezintă următoarele caracteristici:

- instructajul şi ghidarea utilizatorului sunt concepute astfel încât să evite la maxim erorile;
- răspunsul este formulat de utilizator din memorie;
- în caz de răspuns corect se trece la secvența următoare iar în caz de răspuns eronat se întoarce la secvența pe care a greşit-o până la găsirea răspunsului corect.

Aplicată la învățarea-instruirea şcolară, programarea liniară are la bază faptul că elevul construieşte singur răspunsul cerut de profesor (sau de programul tutorial) pe care îl compară apoi cu cel corect, iar în cazul în care a fost acceptat trece la secvența următoare. Sarcina specifică sau tema pe care elevul o are de rezolvat după fiecare secvență poate fi o întrebare, o problemă, un exercițiu, un text de completat, o lucrare practică etc.

N. Crowder elaborează un nou tip de programare - ***programarea ramificată*** - având caracteristici puțin corectate față de programarea liniară: secvențarea conținutului în paşi mici, prezentarea lui selectivă - după nevoile elevului - şi feedback corectiv, utilizarea limbajului

autorului. Programarea ramificată prezintă caracteristicile:

- nu mai previne la maxim erorile, ba dimpotrivă, prin introducerea unor *elemente distractoare*, poate provoca erorile, erori din care utilizatorul să învețe;
- răspunsurile sunt prezentate gata construite, elevul trebuind doar să-l aleagă pe cel/cele considerat/e corect/e din răspunsurile „capcană";
- în caz de eroare se prezintă utilizatorului un *subprogram de sprijin* după care se reia secvența.

Programarea combinată interpune secvența liniară şi ramificată în funcție de necesitățile învățării. După programarea liniară şi ramificată, o altă etapă importantă în dezvoltarea instruirii asistate de calculator a fost ***învățarea generativă asistată de calculator***, în cadrul căreia exercițiile sunt prezentate gradat, cu trepte de dificultate diferite, iar la întrebările elevilor se dau răspunsuri.

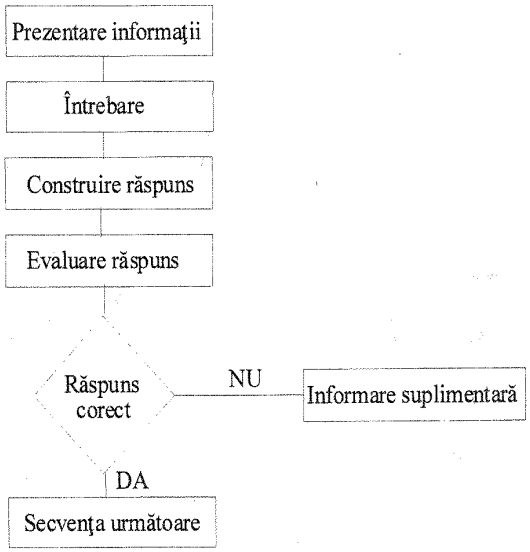


Figura nr. 5.17 Conexiunea inversă în cadrul instruirii programate

8.2. Ipostaze ale utilizării calculatorului în cadrul instruirii asistate

Instruirea asistată de calculator nu este doar o reeditare a instruirii programate. A programa, în sens pedagogic, înseamnă mai mult decât a secvența materia şi a asigura conexiunea inversă; înseamnă a organiza informația sau sarcina de lucru de aşa manieră, încât să fie extrem de flexibilă şi adaptabilă diversității de stiluri cognitive şi ritmuri de activitate ale elevilor. În cadrul instruirii asistată de calculator, calculatorul nu este un simplu mijloc de învățământ, în accepțiunea clasică, ci un instrument pedagogic cu funcții mult mai complexe. În acest sens, vom prezenta sintetic principalele ipostaze pe care calculatorul le poate îndeplini în procesul predării şi învățării.

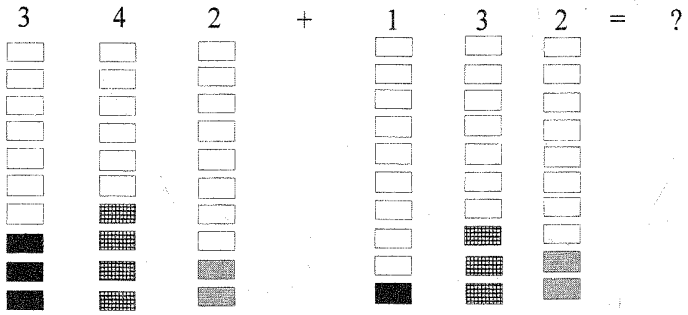
8.2.1. Calculatorul ca auxiliar al profesorului

Utilizarea lui intervine în acele momente ale lecției, în care se doreşte o eficiență mai mare. În acest caz se foloseşte preponderent de profesor în actul de predare, pentru vizualizarea unor fenomene, ilustrarea animată a unor mecanisme, ilustrarea grafică spațială a unor concepte abstracte, calcule laborioase, trasare de grafice etc.

Un program foarte util pentru predarea matematicii şi ştiinţelor naturii - în şcoala generală şi liceu - este cel intitulat "KaleidaGraph Graphing&Data Analysis" - care transformă datele chimice, fizice, matematice în grafice prin utilizarea algebrei şi funcţiilor statistice. Cu ajutorul lui pot fi simulate diferite procese, fenomene sau mecanisme, se pot trasa o multitudine de grafice sau pot fi vizualizate concepte abstracte (vezi *caseta nr.5.1*).

Caseta nr. 5.1

La predarea numerelor cu mai multe cifre şi a operaţiilor cu acestea învăţătorul poate utiliza în locul clasicelor riglete un program demonstrativ ("DemMathCalc.exe") în care sutele, zecile şi unităţile din structura numerelor compuse sunt reprezentate prin pătrăţele de culori diferite; elevul poate "opera" cu acestea deplasându-le prin mişcări ale mouse-ului.



Secvenţă din programul DemMathPlus.exe

Programul „DemMathPlus.exe" permite şi efectuarea adunărilor cu trecere peste un ordin de mărime: după ce utilizatorul (elevul) alcătuieşte un ansamblu de 10 pătrăţele-zeci (sau sute), acestea sunt contrase într-un singur pătrăţel-sută (respectiv mie); procesul de contragere se va derula lent în dreapta ecranului.

8.2.2. Calculatorul ca tutor (meditator) al elevului

Calculatorul se poate utiliza pe tot parcursul lecţiei ca suport al programului tutorial, ajutând profesorul, dar mai ales elevul în a câştiga un grad mare de autonomie, de individualizare a procesului de învăţare, de creativitate chiar (mai ales dacă programul este interactiv), elimină timpii morţi şi disponibilizează profesorul pentru a consilia, a îndruma elevii, schimbând întregul demers instructiv-educativ, dar mai ales relaţia elev-profesor.

Prin rularea programelor tutoriale, elevii sunt provocaţi să-şi pună singuri întrebări, să descopere probleme şi să găsească soluţii. Ei sunt implicaţi permanent într-un dialog computer-utilizator, iar în acelaşi timp sunt provocaţi să iniţieze un dialog cu ceilalţi elevi sau cu profesorul (atunci când nu găsesc soluţia singuri). Învăţarea devine cooperantă, grupa de elevi fiind obligată de multe ori să colaboreze, să găsească soluţii în grup. Informaţia ştiinţifică este parcursă de fiecare grupă de elevi (ideal ar fi de fiecare elev) în ritm propriu. Astfel, uniformizarea actului de învăţare va fi depăşită iar profesorul nemaiavând rolul de "dispecer al informaţiei ştiinţifice", va putea îndruma mai eficient elevii, ale căror cunoştinţe vor deveni funcţionale, iar cele noi vor fi achiziţionate într-un context activ.

Programele tutoriale tip *edutainment* (ne jucăm şi învăţăm) sunt într-o continuă ascensiune, iar potenţialul lor educativ se traduce prin solicitarea lor enormă pe piaţă. Ele sunt utile atât pentru formarea iniţială - în diverse domenii - cât şi pentru formarea continuă şi sunt alcătuite astfel încât îi învaţă implicit pe utilizatori să abordeze şi să rezolve problemele de la simplu la complex, într-o

anumită ordine. Programele de acest tip integrează imagini, sunete, scene animate etc. într-un singur pachet software (devenind din ce în ce mai pretenţioase din punctul de vedere al maşinii suport). Cele mai la îndemână programe *edutainment* sunt enciclopediile, atlasele, dicţionarele, programele de învăţare a limbilor străine sau cele specializate pe un anume domeniu, dar cu un mod de prezentare plăcut, util, accesibil, de multe ori nostim, deşi abordează subiectele profund.

Caseta nr. 5.2.

Exemplu:

Programul tutorial Solv.Math.7-9.exe cuprinde o serie de exerciţii şi probleme de matematică - al căror nivel de dificultate creşte progresiv. După rezolvarea unei serii de şase probleme, elevul îşi poate verifica rezultatele, obţinând totodată un punctaj pentru soluţiile corecte şi explicaţii suplimentare la problemele pe care nu le-a rezolvat corect.

1. Adevărat sau fals: 10cm/10cm = 1 cm?
2. 2/3 - 3/8 + 1/12 = ?
3. 6/8 x 15/9 =?
4. 27b/2c x 12c/9b = ?
5. Patul din camera mea are lungimea de 200 cm şi lăţimea de 90 cm. Cât ar costa o pătură dintr-un material care se vinde cu 120.000 lei metrul?
6. O bandă de magnetofon rulează cu 7 □ cm/sec. şi are o lungime de 1,80m. Cât timp durează rularea ei în întregime?

Secvenţă din programul tutorial Solv.Math.7-9.exe

8.2.3. Calculatorul ca unealtă de lucru a elevului

Redactarea unor documente cerute de profesor sau propuse ca proiecte, efectuarea unor calcule, realizarea unor modele, analiza unor date oferite de bazele de date ale unor programe sau chiar jocuri pot fi la îndemâna utilizatorilor de calculatoare, deci şi a elevilor. Elevii pot folosi, de exemplu, utilitarul "Word '97" pentru procesare de text, "Excel" pentru calcul tabelar şi reprezentări grafice, programul "Conc-c.exe" pentru calculul concentraţiilor de orice tip a soluţiilor etc.

8.2.4. Calculatorul ca mijloc de informare a profesorului şi elevului

Datorită imenselor baze de date conţinute, printre cele mai fascinante modalităţi de informare aflate la îndemâna profesorilor şi elevilor sunt enciclopediile, dicţionarele, atlasele etc. aflate pe CD-ROM-uri. Acestea pot fi exploatate pentru proiectarea lecţiilor, direct în lecţii la predare-învăţare dar şi în evaluare, precum şi în autoformare şi autoevaluare.

Prin intermediul programelor de gestiune a informaţiei bibliotecii(lor), utilizatorul poate "naviga" şi căuta orice material legat de o anumită temă sau orice autor, putând lista recenzii asupra cărţii sau autorului, putând să-şi rezerve cartea, revista, culegerea etc., la biblioteca de unde accesează programul sau, dacă nu este în acea bibliotecă, de la o alta, cât mai apropiată, conectată în sistemul de informare.

8.2.5. Calculatorul ca mijloc de învăţare la distanţă

Calculatoarele din lumea educaţională sunt interconectate în reţele, pentru a difuza şi a primi informaţii din comunitatea internă (şcoală), locală (oraş, regiune) şi din lumea întreagă (prin "Internet"). Internetul este reţeaua mondială de calculatoare care asigură mai multe servicii:

- poştă electronică (e-mail);
- colecţie de pagini Web (WWW) şi posibilităţi de căutare a paginilor Web cu ajutorul browser-elor (NetScape, Internet Explorer);
- listă de convorbiri (discuţii academice sau educaţionale) etc.

Din ce în ce mai mulţi utilizatori din lumea educaţională pot comunica (fie prin e-mail, fie prin pagini Web), pentru a realiza în cooperare proiecte, a juca unii pentru alţii rol de ghizi sau meditatori, pentru a derula cercetări în colaborare şi pentru a prelua resurse globale educaţionale în vederea realizării lecţiilor. Tehnologia computaţională poate fi pusă, aşadar, la dispoziţia educatorilor şi cursanţilor pentru învăţare la distanţă. Un sistem de educaţie la distanţă implică: utilizarea reţelei de calculatoare pentru comunicare şi dezvoltarea unui curs electronic. În acest sistem, oferit de o multitudine de universităţi şi instituţii educaţionale internaţionale, cursantul şi tutorele (cel care oferă cursul, asigură materialele adiacente acestuia, răspunde la întrebările cursanţilor şi face evaluarea lor) aflaţi la distanţă, sunt în contact prin intermediul poştei, e-mail-ului, paginilor web de pe Internet, listei de discuţii (chat-urilor), schimbului de informaţie grafică (whiteboard-ul) şi videoconferinţelor.

Dintr-o altă perspectivă, calculatorul poate fi folosit în educaţie în cel puţin patru moduri:

1. *Pentru învăţare şi însuşire de noi informaţii:* Calculatorul oferă posibilitatea rulării programelor ce conţin informaţii de o mare vastitate - vezi enciclopediile electronice.

2. *Pentru dezvoltarea progresivă a aptitudinilor*: de exemplu programele de învăţare a limbilor moderne rulate pe computer sau cele pentru desen etc.

3. *Pentru dezvoltarea unor competenţe complexe*: Utilitarele de texte, de grafice, de proiectare asistată, de compunere a muzicii, de simulare a unor medii sau echipamente sunt doar câteva dintre programele (ori pachetele de programe) susţinute de suportul tehnic al calculatorului, care permit formarea unor competenţe complexe.

4. *Pentru dezvoltarea comunicării cu ceilalţi*: De la tehnoredactarea propriilor texte până la tehnoredactarea unei reviste şcolare, de la dialoguri pe liste de convorbiri prin Internet („chat-uri") la crearea paginilor web personale sau pentru şcoală, cerc, grup - sunt exemple prin care calculatoarele pot sprijini dezvoltarea comunicării interumane.

8.3. Soft-urile educaţionale

Programele informatice construite în mod deliberat pentru a putea fi utilizate în organizarea unei situaţii de predare-învăţare-evaluare sunt denumite *programe educaţionale* sau *software educaţional* (software didactic). Programele didactico-informatice au fost clasificate în funcţie de mai multe criterii. Astfel, în funcţie de scopurile în care pot fi utilizate, ele se împart în:

- ***programe demonstrative*** - permit demonstrarea unor fenomene, operaţii, figuri etc.;
- ***programe de simulare*** - permit reprezentarea controlată a unui fenomen, obiect, reacţie, sistem real, prin intermediul unui model care are un comportament analog;
- ***programe de exersare*** - intervin ca supliment al lecţiei, temei predate, fiind destinate consolidării unui număr limitat de deprinderi specifice unei discipline, prin seturi de sarcini repetitive, urmate întotdeauna de aprecierea răspunsului utilizatorului. De pildă la fizică, programul „Dc" permite exersarea calculelor la legea lui Ohm, la expresia puterii electrice, la legarea rezistoarelor într-un circuit electric în serie, respectiv în paralel, la determinarea după culori a valorii unei rezistenţe etc.;
- ***programe de testare*** - asigură intervenţia calculatorului în una sau mai multe etape ale verificării cunoştinţelor;
- ***programe de grafică*** - exemple: „Molecules 3D" pentru chimie, „Reduce", „Matematica", „Maple" pentru matematică etc.;
- *programe de jocuri logice şi didactice* - ex. „Lines".

Evaluarea unui soft didactic, în principiu, se face după patru categorii de criterii:

a) relativ la mijloacele tehnice necesare rulării;
b) relativ la prezentarea conținutului;
c) relativ la calitatea pedagogică a soft-ului;
d) relativ la personalitatea şi atitudinea elevilor.

Criteriile specifice evaluării pedagogice a unui program didactico-informatic vizează:

1. ***Obiectivele instruirii***:
   - obiectivele trebuie să fie definite astfel încât să permită evaluarea performanței elevului;
   - prezentarea lor pe linia unui nou curriculum (programă);
   - excluderea automată din programul didactico-informatic a obiectivelor care prescriu performanțe deja atinse de elevi.
2. ***Structura programului***:
   - reacțiile diferite ale programului în funcție de grupul de elevi, cu scopul de a-i ghida după cunoştințele şi lacunele lor;
   - activitățile de recuperare (informare suplimentară, soluții, posibilitatea de a învăța noi cunoştințe) integrate în program;
   - ramificările existente legate de răspunsurile date itemilor;
   - trimiterile la "paginile anterioare" pentru reactualizarea cunoştințelor;
   - existența ramificațiilor secundare, pentru alegerea gradelor de dificultate a programului;
   - existența unui meniu detaliat;
   - utilizarea grafismelor adecvate suportului vizual.
3. ***Cuantumul exercițiilor***:
   - varietatea de exemple, probleme şi exerciții conținute, ce fac apel la achizițiile anterioare;
   - varietatea exercițiilor aplicative, propuse pentru aprofundarea noțiunilor achiziționate anterior;
   - testarea lor pe o populație suficient de numeroasă pentru validare.
4. ***Evaluarea răspunsurilor***:
   - existența explicațiilor pentru fiecare răspuns greşit;
   - furnizarea unui comentariu, de către program, în cazul unui răspuns neaşteptat din partea utilizatorului;
   - existența unor preteste înaintea noii unități de învățare, care să furnizeze elevului indicațiile necesare alegerii drumului de parcurs din meniul programului;
   - calitatea pretestelor (în funcție de obiectivele operaționale propuse) din materia însuşită;
   - notarea realizată de program, în funcție de utilizatorul vizat;
   - înregistrarea performanțelor obținute de elev şi facilitățile de comunicare a acestora.
5. ***Raporturile cu elevul***:
   - gradul de solicitare (implicare) a elevului;
   - controlul utilizatorului relativ la propria instruire (ritm, întrerupere, întoarcere, repetare);
   - comunicarea profesor-elev (în ideea unei relații amicale, de colaborare, cu diminuarea agresivității valorizării).

Atracția pentru soft-ul educațional este dată în special de elementul aleator, competitivitate, dinamica desenului, inițiativa utilizatorului şi flexibilitatea adaptării lui.

8.4. Avantajele şi dezavantajele instruirii asistate de calculator

„Elevii ar învăța de două ori mai mult în acelaşi interval de timp şi cu acelaşi efort, dacă s-ar utiliza tehnologia computerelor în actul de învățare" spunea F. Skinner în 1984, în urma unui studiu asupra învățământului american.

S. Papert [71] prevedea deplasarea frontierei între stadiile dezvoltării intelectuale, printr-o trecere mai rapidă a elevilor de la operațiile concrete de gândire la cele formale, propoziționale, datorită utilizării computerului în educație. W. Feuerzeig consideră că utilizarea calculatoarelor în învățarea școlară conduce la dezvoltarea - la elevi - a unor abilități cognitive și a unor particularități ale gândirii, cum ar fi:

- sporirea disciplinei gândirii, a preciziei operațiilor mentale și a exprimării lor, a nevoii de a explicita propozițiile (asemănătoare facturii algoritmice a calculatorului);
- formarea timpurie a unor concepte generale precum: procedură formală, variabilă, funcție de transformare, raționament ipotetico-deductiv (termeni folosiți în programare);
- facilitarea aplicării strategiilor euristice în rezolvarea de probleme din orice domeniu.

Gage și Berliner (1992) enumără printre avantajele instruirii asistate de calculator următoarele:

- datele despre prestațiile individuale și de grup ale elevilor pot fi stocate, reactualizate și prelucrate statistic, pentru a fi examinate de profesor pe parcursul și la încheierea lecției;
- soft-ul poate fi conceput astfel încât ramificațiile sale să ofere suport de instruire, diferențiat, în funcție de capacitățile elevilor;
- programul poate înregistra informații despre viteza de lucru a elevilor; se pot prezenta materiale sub formă nonverbală (imagini, diagrame, figuri, simulări etc.) sau auditivă (texte pronunțate, bucăți muzicale etc.), pe monitorul calcula-torului respectiv la căști sau în boxe audio.

Aceiași autori, în urma unui studiu efectuat în 1990 pe un grup de elevi care parcurgeau un program de exerciții rulat pe calculator, au constatat următoarele:

- elevii din grupul experimental au obținut note medii la evaluarea finală (pe o scală prevăzută cu 100 de centile), cu 11 centile mai mari ca mediile obținute de grupul care nu a utilizat calculatorul în învățare;
- media duratei de retenție a noțiunilor învățate a fost cu 7 centile mai mare în cazul elevilor din grupul experimental, comparativ cu cei care nu au utilizat programul computer;
- acești elevi au afectat învățării un timp cu 32% mai mic;
- atitudinea lor față de învățarea școlară s-a îmbunătățit.

Printre avantajele instruirii asistate de calculator mai trebuie enumerate facilitățile de simulare animată a unor fenomene, stări, proprietăți etc., respectiv posibilitatea creării de situații problemă cu valoare motivațională - în etapa prezentării noului material - ori cu valoare de test - în etapele de evaluare ale lecției.

În rezumat, instruirea/învățarea asistată de calculator asigură:

- posibilitatea individualizării procesului instructiv și personalizarea actului de învățare;
- parcurgerea secvențelor de învățare-evaluare în ritm propriu utilizatorului;
- implicarea semnificativă a utilizatorului în procesul de învățare;
- controlul activității de învățare și evaluarea cunoștințelor;
- motivarea utilizatorului spre o învățare temeinică într-un timp mai scurt;
- dezvoltarea unor strategii ale gândirii;
- eliminarea "timpilor morți" din procesul instructiv și disponibilizarea profesorului pentru îndrumarea, consilierea elevilor;
- schimbarea relațiilor profesor-elev, elev-profesor, producând acea modificare pe care elevul o dorește - și anume, de a fi tratat nu ca un subiect capabil să "îngurgiteze" informație, ci ca un partener al profesorului în actul propriei formări.

Se apreciază că în viitor, instruirea asistată de calculator beneficiind de aportul computerelor și tehnologiei informaționale, își va mări ponderea, "lucrând în umbră", în loc să ocupe centrul scenei educaționale, așa cum îl ocupă în unele momente acum, devenind, la fel ca și computerele, mai puternică prin "invizibilitatea" ei.

Dacă mai sus au fost conturate părţile pozitive ale instruirii asistate de calculator, nu trebuie ignorate *dezavantajele* remarcate de unii autori. Principalele critici sunt legate de:

- eterogenitatea tehnicilor;
- modul lacunar de instruire;
- discontinuitatea în procesul de predare-asimilare din cauza comportării ca un sistem cibernetic cu feedback negativ, controlat de două bucle de reacţie (o sursă de feedback fiind profesorul, alta computerul);
- formarea gândirii algoritmice în defavoarea celei divergente;
- dificultatea - în unele situaţii - a transferului de cunoştinţe şi integrarea lor;
- faptul că izolează elevii de interacţiunea socială, rezultând indivizi formaţi unilateral - deşi posibilităţile recente de interconectare prin intermediul Internet-ului contrazic oarecum acest dezavantaj.

Pentru a se impune, noile soft-uri educaţionale vor trebui proiectate în aşa fel încât să depăşească astfel de obiecţii.

Un dezavantaj actual în sistemul românesc de învăţământ este costul încă mult prea ridicat al echipamentului informatic şi al facilităţilor acestuia (de exemplu linie telefonică dedicată pentru Internet) - necesar instruirii asistate de calculator.

Pentru a fi introdusă instruirea asistată de calculator în şcoală sunt necesare resurse:

a) financiare: pentru achiziţionarea echipamentului şi a programelor necesare, pentru plata celor care concep software, pentru plata materialelor consumabile, pentru plata cărţilor de specialitate, pentru plata abonamentului la poştă sau la o frecvenţă de pe satelit în ideea transmiterii de date;
b) hard-soft: calculatoarele (din generaţiile cu care se lucrează şi în afara sistemului educaţional), reţele de calculatoare, conectarea reţelelor de calculatoare prin cablu telefonic (modem) în prima parte şi apoi prin satelit, programe didactice informatice, pachete de programe (utilitare), jocuri didactice etc.
c) pregătirea cadrelor didactice în utilizarea calculatorului şi a soft-ului educaţional.

BIBLIOGRAFIE

1. ABRECHT, ROLAND: *L'évaluation formative, une analyse critique,* De Boeck Université, Bruxelles, 1991.
2. ALBULESCU, I.; ALBULESCU, M: *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane - Elemente de didactică aplicată,* Ed. Polirom, Iaşi, 2000.
3. ALDEA, D: *Teorii ale învăţării şi modele de instruire. Behaviorismul şi instruirea,* în Annales Universitatis Apulensis, Series Paedagogica-Psyhologica, Alba Iulia, 3/2003.
4. ALICKE, MARK, D.: *Global Self Evaluation as Determined by the Desirability and Controlability of Trait Adjectives,* în *Jurnal of Personality and Social Psychology,* vol. 49, nr. 6, December 1985.
5. * * * *Artificial intelligence: an introductory course*, Edinburgh, University Press, 1990.
6. ATKINSON, R.L.; ATKINSON R.C.; SMITH, E.E.; BEM, D.J.; *Introducere în psihologie*, Editura Tehnică, Bucureşti, 2002.
7. BABANSKI, I.K.: *Optimizarea procesului de învăţământ*, E.D.P., Bucureşti, 1979.
8. BANDURA, ALBERT; CERBONE DANIEL: *Self Evaluative and Self Efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects*, în *Journal of Personality and Social Psychology,* vol. 45, nr. 5, November, 1983.
9. BAZIN, R.: *Organiser les sessions de formation*, Les Editions ESF, Paris, 1983.
10. BÂRSĂNESCU, ŞT.; STANCIU, S.; SALADE, D.; TODORAN, D. (coord.): *Sinteze de pedagogie contemporană,* vol. DIDACTICA, E.D.P., Bucureşti, 1982.
11. BÂRZEA, C.; CUCOŞ, C.: *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice,* Polirom, Iaşi, 1998.
12. BONTAŞ, IOAN: *Pedagogie,* Ed. All, Bucureşti, 1994.
13. BOROŞ, M.: *Profesorul şi elevii*, Editura Gutinul, Baia Mare, 1994.

14. CERGHIT, I.: *Metode de învățământ*, E.D.P., București, Ediţiile 1976, 1980, 1997.
15. CERGHIT, I.: *Tehnici moderne audiovizuale*, E.D.P., București, 1974.
16. CERGHIT, I.; RADU, I.T.; POPESCU, E.; VLĂSCEANU, L.: *Didactica*, E.D.P., București, 1999.
17. CERGHIT, I.: *Sisteme de instruire alternative și complementare, Structuri, stiluri, strategii*, Editura ARAMIS, București, 2000.
18. CERGHIT, I.: *Procesul de învățământ – cadrul principal de instruire și educare a elevilor. Abordarea sistemică a procesului de învățământ*, în *Sinteze pe teme de didactică modernă*, culegere Tribuna școlii, București 1986.
19. CERGHIT, I.; VLĂSCEANU, L. (coord.): *Curs de pedagogie*, București, 1988.
20. CHALVIN, DOMINIQUE: *Encyclopédie des pédagogies de formation* - Tome 1, *Histoire et principales approches* - E.S.F. editeur, Paris, 1996.
21. CHARLIER, EVELYNE: *Planifier un cours c'est prendre des décisions*, în Colecția *Nouvelles pratiques de formation*, De Universite, Wesmael s.a. Bruxelles 1989.
22. COMĂNESCU, I.: *Prelegeri de didactică școlară*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea, 2003.
23. COSMOVICI, A.; IACOB, L. (coord.): *Psihologie școlară*, Editura POLIROM, Iași, 2002.
24. CRISTEA, S.: *Pedagogie pentru pregatirea examenelor de definitivat, gradul didactic II, gradul didactic I, Reciclare*, Editura Hardiscom, Pitesti, 1997.
25. CRISTEA, S.: *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera-Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.
26. CRISTEA, S.: *Pedagogie pentru pregătirea examenelor de definitivat, gradul didactic II, gradul didactic I, reciclare*, Editura Hardiscom, Pitești 1997.
27. CUCOȘ, C.: *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Polirom, Iași, 2002.
28. CUCOȘ, C. (coord.): *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Polirom, Iași, 1998.
29. CUCOȘ, CONSTANTIN: *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică*, Polirom, Iași, 1997.
30. DANCSULY, A.; IONESCU, M.; SALADE, D.: *Pedagogie*, E.D.P., București, 1979.
31. **** *Dicționar de pedagogie*, E.D.P., București, 1979.
32. **** *Dicționar de sociologie*, coord.: Cătălin Zamfir, Lazăr Vlăsceanu, Editura Babel, București, 1993.
33. DOTTRENS, R.: *A educa și a instrui*, E.D.P., București, 1970.
34. DUMITRU, I AL.: *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara, 2000.
35. FIGARI, GERARD: *Évaluer: quel référentiel?* colecția Pedagogies en developpement. Methodologie de la recherche - De Book Universite, 1994, Wesmael s.a. Bruxelles.
36. GAGNE, R.M.; BRIGS, L.J.: *Principii de design al instruirii* (trad.), E.D.P., București, 1977.
37. GARFIELD, SOL, L.: *Inteligența și testarea inteligenței*, vol. *Psihologia procesului educațional* (trad.), coord. Joel R. Davidz și Samuel Ball, E.D.P., București, 1978.
38. GHIVIRIGĂ, L.: *Relația profesor-elev din perspectiva lecției moderne*, EDP, București, 1975.
39. GOLU, P.; ZLATE, M.; VERZA, E.: *Psihologia copilului*, manual pentru clasa a XI-a, școli normale, EDP, București, 1995.
40. HUSEN, TORSTEN: *Structura socială, școala și aptitudinile* (trad.), *în Sociologia educației și învățământului, Antologie de texte contemporane de peste hotare*, sub red. Fred Mahler, E.D.P., București, 1977.
41. IONESCU, MIRON; BOCOS, M.: *Pedagogia învățământului superior*, în "Studii de pedagogie", Ed. Presa Universitară Clujeană, 2000.
42. IONESCU M.; BUCUR, B.: *Ghidul cadrului didactic - îndrumător al unui grup de elevi*, Ed. All Educational, București, 1994.
43. IONESCU, M.; CHIȘ, V.: *Strategii de predare și învățare*, Ed. Științifică, București, 1992.
44. IONESCU, MIRON; RADU, ION: *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj Napoca, 1995.
45. IONESCU, MIRON: *Demersuri creative în predare și învățare*, Ed. Presa Universitară Clujeană, 2000.
46. IUCU, ROMIȚĂ B.: *Instruirea școlară - Perspective teoretice și aplicative*, Ed. Polirom, Iași, 2001.
47. JINGA, IOAN: *Inspecția școlară*, E.D.P., București, 1983.
48. JINGA, I.; ISTRATE, E.: *Manual de pedagogie*, Editura ALL Educational, București, 1998.
49. JINGA, I.; NEGREȚ, I.: *Învățarea eficientă*, Editis, București, 1994.
50. JOIȚA, E.: *Educația cognitivă*, Editura POLIROM, Iași, 2002.
51. JOIȚA, E.: *Eficiența instruirii*, EDP, București, 1999.
52. LANDSHEERE, V. DE; LANDSHEERE, G. DE: *Definirea obiectivelor educației* (trad.), E.D.P., București, 1979.
53. LĂUDAT, I.D.: *Metodica predării limbii și literaturii române în școala generală și liceu*, E.D.P., București, 1983.
54. LEBRUN, NICOLE; BERTHELOT, SERGE: *Plan pédagogique*, Colecția *Pédagogies en développement - Problématiques et recherches*. De Book Universite, Ottawa, 1994.
55. LEROY, G.: *Dialogul în educație*, EDP, București, 1974.
56. LINDEMAN, R.H.: *Evaluarea în procesul de instruire*, în vol. *Psihologia procesului educațional*, sub redacția

Joel R. Davitz şi Samuel Ball, E.D.P., Bucureşti, 1978.
57. MACAVEI, E.: *Pedagogie,* E.D.P., Bucureşti, 1997.
58. MERGEL, B., *Instructional Design & Learning Theory,* 1998, http://www.usask.ca/education/ coursework/ 802papers/mergel/brenda.htm.
59. MINDER, M., *Didactique fonctionelle. Objectifs, stratégies, evaluation,* Sixième édition, Bruxelles, 1991.
60. MOLAN, V.; PENEŞ, M.: *Metodica desfăşurării orelor de compunere-expunere la ciclul primar,* E.D.P., Bucureşti, 1983.
61. MUCCHELLI, R.: *Metode active în pedagogia adulţilor,* E.D.P., Bucureşti, 1982.
62. MUREŞAN, P.: *Învăţarea eficientă şi rapidă,* Ceres, Bucureşti, 1990.
63. NEACŞU, I., *Instruire şi învăţare,* Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990.
64. NEACŞU, I.: Metode şi tehnici de învăţare eficientă, Editura Militară, Bucureşti, 1990.
65. NEGOVAN, V., *Tendinţe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluţia cunoaşterii despre învăţare,* în „Psihologia la răspântia mileniilor", Polirom, Iaşi, 2001.
66. NEGRET-DOBRIDOR, I., PÂNIŞOARĂ, I.O., *Ştiinţa învăţării. De la teorie la practică,* Polirom, Iaşi, 2005.
67. NICOLA, IOAN: *Pedagogie,* Ed. a II-a, E.D.P. Bucureşti, 1994.
68. NICOLA, IOAN: *Tratat de pedagogie şcolară,* E.D.P., Bucureşti, 1996.
69. NICOLA, IOAN: *Pedagogie şcolară,* E.D.P., Bucureşti, 1980.
70. OPREA, OLGA: *Tehnologia instruirii,* E.D.P., Bucureşti, 1979.
71. PAPERT, S.: *Twenty Things to do with a Computers,* Educationa Technology, 1972.
72. PETTINI, A.: *Metode moderne de educaţie. Freinet şi tehnicile sale,* C.E.D.C., 1992.
73. PLANCHARD, EMILE: *Introducere în pedagogie,* E.D.P., Bucureşti, 1976.
74. PLANCHARD, EMILE: *Pedagogie şcolară contemporană* (trad.), E.D.P., Bucureşti, 1992.
75. POPOVICI, DUMITRU, Pedagogie generală, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998.
76. POTOLEA, D., *Profesorul şi strategiile conducerii învăţării,* în vol. „Structuri, strategii, performanţe în învăţământ", coord. I. Jinga, L. Vlăsceanu, Editura Academiei, Bucureşti, 1989.
77. RADU, ION: *Psihologie şcolară,* Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1974.
78. RYAN, KEVIN; COOPER, JAMES: *Those Who Can* ?, Teach, Fifth Edition, Houghton Mifflin Company, Boston, 1988.
79. SAETTLER, P., *The evolution of american educational technology,* Englewood, CO, Libraries Unlimited, Inc,1990.
80. SĂLĂVĂSTRU, D., *Psihologia educaţiei,* Polirom, Iaşi, 2004.
81. SALADE, D. (coordonator): *Didactica,* Seria *Sinteze de pedagogie contemporană,* E.D.P., Bucureşti, 1982.
82. SCHAUB, H., ZENKE, K., *Dicţionar de pedagogie,* Polirom, Iaşi, 2001.
83. SCHRAMM, W.; KAHNERT, FR.; COOMBS, PH.H.; LYLE, J.: *Noile mass-media - un studiu în sprijinul planificării educaţiei,* E.D.P., Bucureşti, 1977.
84. SCORŢEANU, V.: *Să învăţăm să citim rapid,* Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1979.
85. SILLAMY, N.: *Dicţionar de psihologie,* Univers Enciclopedic, Bucureşti, 2000.
86. STAN, L; ANDREI, A.: *Ghidul tânărului profesor,* Editura Spiru Haret, Iaşi, 1997.
87. STOICA, M., *Pedagogie pentru definitivat, gradul al II-lea, gradul I, perfecţionare şi studenţi,* Editura Gh. Cârţu-Alexandru, Craiova, 1997;
88. TARDIF, JACQUES: *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive,* Les Editions Logiques, Montreal, Canada, 1992.
89. URBANCZYK, F.: *Didactica pentru adulţi,* E.D.P., Bucureşti, 1975.
90. VOICULESCU, F., coord., *Pedagogie,* curs, seria Didactica, Universitatea „1 Decembrie 1918", Alba Iulia, 2002.
91. VOICULESCU, F., *Proiectarea pedagogică în managementul educaţional,* în „Ghidul directorului din instituţiile de educaţie specială şi de protecţie socială a copilului", Imago, Sibiu,1997.
92. VOICULESCU, F., : *Analiza resurse-nevoi şi managementul strategic în învăţământ,* Editura ARAMIS, Bucureşti, 2004.
93. *** *Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă,* Ministerul Educaţiei Naţionale, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Editura Corint, Bucureşti, 1998.
94. *** *Programe şcolare pentru învăţământul primar,* Ministerul Educaţiei Naţionale, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Editura Corint, Bucureşti, 1998.
95. *** *Curriculum naţional. Programe şcolare pentru clasele a V-a – a VII-a,* Ministerul Educaţiei Naţionale, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Editura Cicero, Bucureşti, 1999.

Capitolul 6

TEORIA ŞI METODOLOGIA EVALUĂRII ŞCOLARE

1.1. CONCEPTUL DE EVALUARE ŞCOLARĂ

Larga utilizare a termenului de evaluare în practica şi teoria educaţiei a făcut ca, în timp, să se stabilească un anumit consens în ceea ce priveşte semnificaţiile (sfera şi conţinutul) conceptului de evaluare. În general, se consideră că evaluarea este un act de *comparare*, de *raportare la un sistem de criterii* a unui obiect, a unui subiect sau a unei activităţi. Scopurile acestui act pot fi multiple,dar în esenţă ele se referă la determinarea nivelului de realizare sau de dezvoltare a obiectului supus evaluării, pentru a determina eficienţa activităţii care a produs obiectul respectiv.

În legătură cu evaluarea se folosesc şi alte concepte conexe sau subordonate evaluării, cum sunt cele de măsurare, apreciere, estimare ş.a. De altfel, multe definiţii identifică evaluarea cu măsurarea şi aprecierea sau, în sens invers, includ evaluarea în sfera măsurării sau a aprecierii. Iată deci că, pe fondul unei accepţiuni larg împărtăşite, există şi deosebiri care trebuie puse în evidenţă pentru a realiza unitatea de sens în sistemul conceptual al evaluării.

1.1. Semnificaţii generale şi specifice ale evaluării

Analizând diferitele accepţiuni acordate termenului de evaluare, precum şi termenilor asociaţi evaluării, constatăm că există, în fapt, două niveluri ale semnificaţiilor atribuite evaluării:

a) *o semnificaţie largă*, cuprinzătoare, care preia sensul general al evaluării, folosit pe ansamblul ştiinţelor socio-umane, inclusiv în economie, potrivit căreia *evaluarea este un act de estimare cantitativă, calitativă sau valorică (în sens axiologic) a unui fenomen, a unei persoane sau a unei structuri prin raportare/comparare cu un ideal, o normă, un etalon sau scară de valori şi, în general, cu un sistem de referinţă semnificativ pentru ceea ce se evaluează şi pentru cel care evaluează*;

b) o serie de *semnificaţii specifice*, atribuite fie termenului de evaluare, cu precizări ce rezultă din contextul în care este folosit, fie unor termeni diferiţi sub aspect lingvistic, dar subsumaţi termenului generic de evaluare, cum sunt: *apreciere, măsurare, estimare, valorizare* ş.a., fiecare dintre aceşti termeni marcând un anumit accent sau delimitând o anumită zonă a evaluării.

În cele ce urmează vom examina în primul rând aceste semnificaţii specifice, urmând ca apoi să elaborăm o sinteză a conceptului de evaluare, în structura şi dimensiunile lui esenţiale.

1.1.1. Evaluare şi apreciere

În limbajul uzual al profesorilor, termenii de evaluare şi apreciere apar deseori împreună, fie cu semnificaţii similare sau foarte apropiate, fie cu deosebiri de accent, preferându-se termenul de evaluare când accentul cade pe caracterul obiectiv şi riguros, iar termenul de apreciere când se subliniază caracterul subiectiv şi relativ al evaluărilor (notărilor) efectuate de profesor în procesul

de învățământ. În ceea ce privește literatura de specialitate, constatăm că în mod tradițional, este preferat termenul de apreciere pentru a desemna activitatea la clasă a profesorului. Astfel, într-un cunoscut *Dicționar de pedagogie* [1979], aprecierea este definită ca „act psihopedagogic de determinare prin *note, calificative, clasificări, puncte* etc. a rezultatelor instructiv-educative obținute de un elev la un obiect de studiu", precizându-se că „aprecierea se face în spiritul unor *principii de notare* şi are loc în procesul *examinării* curente, periodice şi la *examene*". În același Dicționar, termenul de evaluare nu beneficiază de o definiție proprie, singura referire la evaluare fiind inclusă în sintagma „evaluarea rezultatelor educației", dar nici aceasta nu este definită direct, ci prin trimitere la termenul „eficiența învățământului". În general, în literatura pedagogică de la noi, termenul de apreciere a fost considerat mai potrivit pentru a desemna activitatea profesorului de verificare, examinare şi notare a elevilor.

Mai recent, termenul de evaluare apare cu mai mare frecvență şi cu semnificații mai largi, care tind să-şi subordoneze ceilalți termeni, inclusiv aprecierea. Astfel, în *Dicționarul de pedagogie*, semnat de S.Cristea [14], este folosit termenul de *evaluare pedagogică*, precizându-se că "structura acțiunii de evaluare pedagogică include trei operații ierarhice: *măsurarea, aprecierea - decizia*". O abordare similară poate fi regăsită în numeroase alte studii recente care, în sinteză consideră evaluarea ca un concept general şi organizat pe niveluri, etape şi acțiuni, începând cu procesul de învățământ concret, până la nivelul sistemului de învățământ. Din această perspectivă, aprecierea este o componentă a evaluării care poate avea, în funcție de context sau de scopul urmărit, două semnificații:

a) pe de o parte, *aprecierea desemnează ansamblul activităților realizate de profesor la clasă, în relație cu elevii, constând în verificarea, examinarea şi acordarea notelor sau calificativelor în funcție de cantitatea şi calitatea prestațiilor elevilor şi procesul de învățământ.* Sub acest aspect, aprecierea este o parte integrantă a procesului de învățământ. În raport cu terminologia evaluării, aprecierea are o semnificație foarte apropiată sau chiar similară cu a termenilor de *evaluare a elevilor* [folosit de G. De Landsheere, 30] sau de *evaluare şcolară*, folosit cu precădere în literatura pedagogică românească.

b) pe de altă parte, termenul de apreciere este menit să pună în evidență *aspectul calitativ, subiectiv şi valorizator al evaluării.* În timp ce evaluarea, considerată în ansamblul ei, permite şi cuprinde şi operațiile de cuantificare şi măsurare, aprecierea implică, prin însăşi natura ei, estimări calitative şi scări de valoare (în sens axiologic), fiind întotdeauna şi un proces care angajează subiectivitatea celor implicați în efectuarea ei (profesori, elevi, părinți ş.a.). Sub acest aspect, aprecierea este actul care se intercalează între metodele de verificare şi examinare, pe de o parte, şi sistemul de notare pe de altă parte, act care, deşi presupune criterii sau norme obiectiv determinabile, implică şi filtrul subiectiv valorizator al celui care face aprecierea.

1.1.2. Evaluare şi măsurare

Măsurarea şi evaluarea constituie un alt cuplu de termeni care apare frecvent în studiile privind evaluarea. În ceea ce privește raportul dintre sferele celor două noțiuni, se pot identifica două moduri de abordare:

- unul care consideră evaluarea drept o formă a măsurării, şi anume o formă „mai slabă", care constă în determinarea *cu aproximație* a unei anumite cantități sau prin care *se acordă semnificații cantitative caracteristicilor calitative*;
- celălalt, care consideră măsurarea drept o formă a evaluării şi anume o formă de *evaluare riguroasă,* metrică, efectuată asupra laturilor cantitative ale fenomenelor evaluate.

În pedagogie, termenul de evaluare are şi conotații care țin de metodologia pedagogică. Evaluarea este şi o componentă a didacticii, aşa încât a evalua implică mai mult decât a măsura. A evalua înseamnă şi a aprecia, cu sensul de a raporta un fenomen, o caracteristică, o performanță,

un comportament la un *sistem de criterii*, care nu ţin doar de natura intrinsecă a ceea ce se măsoară, ci şi de punctul de vedere, de sistemul de valori în cadrul căruia se face evaluarea.

Pentru o mai precisă delimitare a semnificaţiilor termenilor de măsurare şi evaluare, să încercăm o succintă analiză a celor două concepte, prin prisma particularităţilor fenomenului educaţional, raportate la exigenţele măsurării.

Într-o definiţie sintetică, de dicţionar, măsurarea este definită ca o acţiune de *determinare a valorii unei mărimi*. Este o definiţie care convine foarte bine măsurării din fizică, din chimie şi, în general, tuturor acelor domenii care au, prin natura lor, o expresie cantitativă nemijlocită şi specifică. În aceste cazuri, mărimea (volumul, masa, intensitatea etc.) este o proprietate *„naturală"* a fenomenelor, iar măsurarea se reduce, într-adevăr, la *determinarea valorii* acestei mărimi prin raportare la un sistem numeric. Definiţia convine totodată, după cum s-a mai subliniat, şi unor fenomene din sfera educaţiei, cărora determinările cantitative le sunt proprii, ţin de natura lor existenţială.

Pe de altă parte, pentru cele mai multe fenomene pedagogice, mărimea şi, în general, cantitatea fie că nu este o proprietate ce ţine de natura lor, fie că nu se manifestă într-o formă nemijlocit accesibilă măsurării. În ambele împrejurări, măsurarea nu se mai reduce la a determina valoarea unei mărimi, ci presupune *a dezvălui* sau *a defini* mărimea însăşi, ceea ce implică folosirea sau *acordarea unor semnificaţii*. În aceste situaţii, măsurarea este sau implică un act de *evaluare*. Exemplul tipic în acest sens îl constituie notarea şcolară.

Cu toate că, aparent, acordarea notelor se realizează ca un act de măsurare a nivelului de pregătire a elevilor, ea nu este, de fapt, un act de măsurare în sensul strict al termenului, ci un act de evaluare. Căci într-adevăr, între nivelul de pregătire a elevilor – ca mărime ce se *măsoară* – şi nota acordată – ca *valoare* a acestei mărimi – nu este o relaţie directă, ci una mijlocită de semnificaţii şi de sistemul de notare folosit. Faptul că lucrurile se prezintă astfel este atestat de variabilitatea mare a notării de la un profesor la altul, de la o disciplină la alta, de la o clasă la alta ş.a.m.d.

Rezumând această succintă analiză, considerăm că sunt permise următoarele enunţuri cu privire la raporturile dintre măsurare şi evaluare, în domeniul educaţional:

a) evaluarea este o formă a măsurării aplicabilă fenomenelor esenţialmente calitative, în sensul că evaluarea, similar măsurării, este o modalitate de determinare a dimensiunilor sau raporturilor cu sens cantitativ (frecvenţă, ordine, intensitate) dintre fenomenele şi caracteristicile calitative;
b) evaluarea se deosebeşte de măsurare prin aceea că relaţia dintre obiectul măsurării (evaluării) şi sistemul de măsurare este *mijlocită de semnificaţii*, aşa încât mărimea evaluată (în sensul ei cel mai larg, inclusiv prin acordare de calificative) depinde atât de proprietăţile intrinseci ale obiectului evaluat, cât şi de sensul pe care evaluatorul sau sistemul de evaluare îl acordă proprietăţilor respective.

1.1.3. Evaluare şi verificare

Un alt cuplu de termeni frecvent întâlnit cuprinde evaluarea şi verificarea, cu menţiunea însă că nu mai este vorba de termeni reciproc substituibili, ci de termeni care desemnează acţiuni complementare. Asocierea evaluării cu verificarea este specifică pedagogiei şi evaluării privită ca parte integrantă a procesului de învăţământ. În acest context, *verificarea desemnează ansamblul de activităţi, metode, tehnici şi procedee prin care se determină nivelul şi calitatea prestaţiilor şcolare ale elevilor.*

În raport cu conceptul general de evaluare, verificarea este echivalentul pedagogic al acţiunilor (metodelor, operaţiilor) prin care se culeg informaţiile necesare evaluării. De fapt, verificarea se prezintă într-o dublă ipostază:

a) pe de o parte, ***verificarea este parte a metodologiei procesului de învățământ,*** fiind subordonată obiectivelor şi conținutului acestui proces. Prin verificare, adică prin metodele de examinare teoretică şi practică, orală sau scrisă, profesorul urmăreşte nu numai acordarea de note sau calificative, ci şi dirijarea activității de învățare a elevilor. Este evident că, în această ipostază, funcția principală a verificării este *funcția formativă*;

b) pe de altă parte, ***verificarea este parte integrantă a actului de evaluare*** şi anume ea este acțiunea menită să producă informațiile corecte, obiective şi semnificative pe baza cărora se evaluează şi se acordă note şi calificative. Având în vedere că sistemele de notare sunt şi sisteme oficiale, este evident că verificarea îndeplineşte în acest caz şi o importantă funcție socială, de selecție şi ierarhizare a elevilor. Prin urmare, aspectele privind calitatea datelor oferite prin aplicarea metodelor de verificare sunt esențiale.

De altfel, în teoria şi practica evaluării, verificarea este considerată drept decisivă pentru orice proces de evaluare. Chiar dacă verificarea se produce la nivelul procesului de învățământ concret, cu deosebirile inerente date de contextul concret în care se desfăşoară acest proces, ea trebuie să garanteze un minim (optim) de obiectivitate şi standardizare, care să permită compararea rezultatelor pe ansamblul unei instituții şcolare şi, pe un plan mai larg, pe ansamblul sistemului de învățământ. Este evident că, oricât de corecte ar fi tehnicile de evaluare, evaluarea nu poate fi corectă dacă informația de bază nu este corectă. Este motivul pentru care literatura de specialitate, ca şi practica educativă, acordă o deosebită importanță elaborării şi aplicării metodelor de verificare a elevilor.

1.1.4. Evaluare şi eficiență

De cele mai multe ori, definirea evaluării face direct trimiteri la eficiență. Legătura este atât de strânsă, încât evaluarea conține implicit eficiența. Căci într-adevăr, ce înseamnă a evalua dacă nu a determina eficiența unui proces, a unei activități, a unei metode, a unei investiții ş.a.m.d. Pe de altă parte, ca şi evaluarea, eficiența este în esență tot un raport şi implică tot o comparație, în general, între efortul depus şi rezultatele obținute în cadrul unei activități.

Sfera conceptului de eficiență nu este însă omogenă, ci alcătuită din tipuri sau categorii de eficiență, delimitate în principal de elementele care se raportează şi de scopul care se urmăreşte. Pentru necesitățile prezentei analize, ne limităm la a menționa principalele sensuri ale eficienței, utile în evaluarea pedagogică.

1. În primul rând şi cu utilizarea cea mai largă, eficiența pedagogică apare ca un *raport între rezultatele obținute de elevi şi obiectivele procesului de învățământ.* Din acest punct de vedere, a evalua înseamnă a compara rezultatele cu obiectivele, situație în care obiectivele reprezintă parametrii în funcție de care se măsoară rezultatele.

2. Cu toate că obiectivele sunt un sistem de referință necesar, ele nu sunt întotdeauna şi un sistem de referință suficient. Un alt sistem de referință ce se impune pentru ca evaluarea să fie semnificativă este dat de *cerințele privind integrarea şcolară, profesională şi socială a elevilor*, după finalizarea unui anumit proces de învățământ. Astfel, eficiența este determinată în funcție de gradul în care rezultatele obținute de elevi în procesul de învățământ sunt confirmate prin evoluțiile ulterioare ale elevilor, fie că este vorba de integrarea pe o treaptă superioară de şcolarizare, fie că este vorba de integrarea socio-profesională. Această evaluare constituie un tip distinct şi anume *evaluarea externă.*

3. O altă accepțiune foarte importantă, dar mai puțin prezentă în literatura de specialitate defineşte eficiența în contextul relației dintre resurse şi nevoi. În ce constă aceasta? Pentru a răspunde trebuie să pornim de la premisa că activitatea educativă, ca orice altă activitate, are nevoie de (şi consumă) resurse pentru a satisface anumite nevoi, în cazul educației nevoi de socializare, de profesionalizare, de competență etc. Dar, ca şi în cazul altor activități, nevoile

depăşesc întotdeauna, cantitativ şi în dinamică, resursele, aşa încât procesul educativ este pus în aceeaşi situaţie cu alte procese sociale de a satisface nevoi crescânde cu resurse mereu limitate. În aceste condiţii, *eficienţa reprezintă calitatea actului pedagogic de a minimiza consumul de resurse şi de a maximiza satisfacerea nevoilor de educaţie*. Un proces educativ este eficient dacă produce rezultate cât mai bune cu consumuri de resurse cât mai mici.

4. În sfârşit, trebuie să menţionăm că evaluarea pedagogică include sau are tangenţe şi cu sensul strict economic al conceptului de *eficienţă*, care se defineşte în esenţă ca *o relaţie dintre costuri şi venituri*. Desigur, elementele de cost sunt relativ uşor determinabile. Veniturile sunt mai greu de cuantificat, pentru că „produsul" şcolii nu este unul direct şi imediat măsurabil. Cu toate acestea, se poate considera că celelalte elemente ale evaluării, cum sunt: rezultatele şcolare ale elevilor, integrarea lor profesională şi, firește, competenţele dobândite în şcoală sunt suficient de evidente pentru a putea fi raportate la costurile implicate de procesul de învăţământ şi de funcţionarea instituţiei şcolare.

3.1.1.5. Evaluare şi valorizare

Printre notele distinctive cele mai importante care marchează deosebirea dintre evaluarea pedagogică şi, în general, evaluarea socio-umană, faţă de evaluarea din alte domenii (economic, tehnic), trebuie menţionat elementul de valorizare, cu sensul lui ***axiologic***. Într-adevăr, oricât de obiectivă şi impersonală ar fi evaluarea, ea nu se poate sustrage filtrului valorizator prezent în fiecare subiect şi, mai larg, în fiecare comunitate socială. După cum se cunoaşte, valorizarea este o atitudine proprie subiectului uman, în ipostaza lui de subiect axiologic care se manifestă prin receptarea, ierarhizarea şi promovarea unei anumite table de valori. Aceste valori se regăsesc în idealurile, principiile şi, în cele din urmă, criteriile de judecată pe care oamenii şi comunităţile sociale le susţin şi le asumă. Profesorul, ca subiect axiologic şi ca membru al unei comunităţi nu poate şi nici nu trebuie să facă abstracţie de elementul valorizator atunci când îşi evaluează elevii. La rândul lui, profesorul este evaluat de către elevi şi de către ceilalţi, desigur tot în baza unei scări de valori. Importante pentru evaluare sunt nu respingerea valorizării, ci transparenţa scării de valori folosită, compatibilitatea ei cu valorile societăţii, ale comunităţii şi conştientizarea măsurii şi sensului în care scara de valori influenţează rezultatele evaluării.

1.2. Abordarea sistemică a evaluării

Una dintre schimbările cele mai semnificative în domeniul evaluării este fără îndoială aplicarea *viziunii sistemice,* integratoare asupra diferitelor domenii şi niveluri ale evaluării. Dacă multă vreme aprecierea şcolară văzută la nivelul micropedagogic al procesului de învăţământ era considerată mai ales sau exclusiv sub aspectele ei pedagogice, educative, iar evaluările macro-sistemice pierdeau din vedere procesul de învăţământ concret, astăzi asistăm la *integrarea într-un sistem unitar a nivelurilor evaluării.* Aceasta explică de altfel şi lărgirea semnificaţiei termenului de evaluare folosit în prezent pentru a desemna atât activitatea profesorului sau a elevilor (autoevaluare), cât şi activitatea planificatorilor şi administratorilor sistemului de învăţământ.

Perspectiva sistemică asupra evaluării a imprimat, prin urmare, noi dimensiuni şi noi semnificaţii evaluării şcolare, acordării notelor, precum şi criteriilor de promovare, de absolvire şi de parcurgere a diferitelor trepte de învăţământ. Succesul sau insuccesul şcolar au început să intereseze nu numai sub aspectele pedagogice, subiective, ci şi sub aspectele sociale şi economice. Perspectiva sistemică a pus în evidenţă şi faptul că aspectele macrosociale ale organizării sistemului de învăţământ (finanţare, asigurare materială şi logistică, reţea şcolară) nu pot şi nu trebuie să fie stabilite independent sau fără a ţine seama de problemele procesului didactic, ale predării la clasă, de posibilităţile şi limitele învăţării.

1.2.1. Nivelurile evaluării

În sinteză, conceptele, ca de altfel şi metodele privind evaluarea, alcătuiesc un sistem coerent, o *piramidă* care are la bază mulţimea şi varietatea actelor de verificare, apreciere, notare şi evaluare realizate în procesele de învăţământ concrete, acte care se asamblează, pe treptele superioare ale piramidei, în niveluri tot mai mari de generalitate: nivelul unităţii şcolare, nivelul reţelei zonale sau regionale, nivelurile disciplinelor de învăţământ, ale treptelor şi profilurilor, până la nivelul sistemului de învăţământ global.

În contextul abordării sistemice, nu se mai fac disocieri artificiale între evaluarea şcolară, ca parte a procesului didactic, şi evaluarea eficienţei instituţiei sau sistemului de educaţie. Evaluarea este privită ca un proces unitar, organizat pe trei niveluri:

a) ***nivelul evaluării şcolare***, la care evaluarea este privită ca parte integrantă a procesului didactic, sau, mai exact, ca *parte a metodologiei didactice*, concretizată în metode şi procedee de verificare, apreciere şi notare a elevilor, subordonându-se cerinţelor generale ale metodologiei didactice şi îndeplinind cu precădere *funcţii şi obiective formative* (funcţiile: educativă, afectiv/motivaţională, cognitivă, de control şi feed-back pentru elevi şi profesori);

b) ***nivelul evaluării randamentului şcolar***, la care preocuparea de a aprecia nivelul de pregătire a elevilor este dublată de *evaluarea factorilor care determină (explică) acest nivel,* aşa încât evaluarea vizează nu numai rezultatele obţinute de elevi ca efect al activităţii de învăţare, dar şi contribuţia pe care o au la progresul/regresul (succesul/insuccesul) şcolar al elevilor activitatea de predare (a profesorului) şi factorii acesteia (metodele şi mijloacele, organizarea conţinutului, stilul de predare ş.a.), funcţiile principale ale evaluării fiind în acest caz cele de selecţie, clasificare şi orientare şcolară şi profesională (pentru elevi), de control şi feed-back (pentru profesori) în ameliorarea procesului de învăţământ;

c) ***nivelul evaluării proceselor/sistemelor (structurilor) de învăţământ***, la care accentul cade pe *evaluarea eficienţei* învăţământului, adică pe capacitatea acestuia "de a produce, în bune condiţii, rezultatele proiectate"[C. Bârzea, 7, pag.158], evaluarea vizând în acest caz obiectivele, conţinutul (planurile şi programele şcolare) şi structurile învăţământului (unităţile şi treptele de învăţământ, profilurile, reţeaua teritorială ş.a.)

1.2.2. Finalităţile şi funcţiile evaluării

Termenul de *finalităţi ale evaluării* este menit în primul rând să introducă distincţiile necesare între *obiectivele pedagogice* (ale sistemului sau procesului de învăţământ supus evaluării) şi *obiectivele evaluării însăşi*. Nu este vorba, desigur, de separarea celor două categorii de obiective, ci de stabilirea precisă a rolului fiecăreia în sistemul şi demersul evaluării. În timp ce obiectivele pedagogice sunt elemente constitutive ale însuşi sistemului sau procesului educaţional supus evaluării, ***finalităţile evaluării*** *se raportează întotdeauna la un sistem de referinţă mai larg decât cel evaluat.* Este adevărat că, la nivelul actului pedagogic concret, deci al obiectivelor operaţionale, obiectivele evaluării se suprapun până la identificare cu obiectivele pedagogice. Este cazul când obiectul evaluării îl constituie un comportament sau o performanţă specifică a elevilor, precizată ca atare prin unul sau mai multe obiective operaţionale. Dar, şi în acest caz, scopul (finalitatea) evaluării nu este pur şi simplu de a constata performanţa respectivă – constatare ce se face într-adevăr pe baza obiectivului operaţional corespunzător – ci de a estima această performanţă dintr-un punct de vedere exterior procesului pedagogic care a produs-o.

A evalua înseamnă întotdeauna *a compara, a stabili un raport, a estima o schimbare,* ceea ce implică în mod necesar cel puţin *doi termeni,* dintre care cel luat ca punct de referinţă sau ca bază a evaluării este (trebuie să fie) exterior şi supraordonat sistemului (procesului) evaluat. Din perspectiva sistemică, aceasta înseamnă că evaluarea presupune stabilirea funcţionalităţii unui subsistem în cadrul sistemului din care face parte.

Trebuie să menționăm aici că obiectivele pedagogice pot să fie simultan și obiective ale evaluării cu condiția ca în însuși demersul definirii lor să se țină seama de *cerințe exterioare procesului de învățământ* sau, mai exact, de *cerințe care definesc funcționalitatea pedagogică sau socio-economică a procesului de învățământ supus evaluării*. O variantă a acestei condiții este că obiectivele pedagogice pot fi convertite în obiective ale evaluării în măsura în care au fost ele însele evaluate.

Necesitatea acestei distincții apare cel mai evident atunci când criteriile de evaluare sunt de factură extrapedagogică, evaluarea având finalități socio-economice, dar este mai puțin evidentă – și tocmai de aceea mai imperioasă – atunci când criteriile de evaluare sunt de natură pedagogică. Identificarea (confuzia) obiectivelor pedagogice pe baza cărora procesul de învățământ a fost proiectat și realizat cu obiectivele în lumina cărora este evaluat poate conduce la o evaluare în „cerc închis", care să califice drept eficient un proces de învățământ care „a realizat ceea ce și-a propus" și să facă din simpla modificare a obiectivelor sale un factor decisiv de eficiență.

Trebuie să avem în vedere, totodată, că termenul de *finalități ale evaluării* este menit să exprime *varietatea scopurilor urmărite prin actul evaluării* și să permită cuprinderea acestora într-un sistem unitar de scopuri și obiective de diferite niveluri și categorii. Pornim de la ideea că și cel mai simplu act de evaluare – cum este acordarea unei note școlare – răspunde nu doar unei singure finalități, ci mai multora, chiar dacă interesul nostru se îndreaptă la un moment dat doar spre una dintre ele. Pe măsură ce nivelul și complexitatea obiectului evaluării cresc, evaluarea urmărește și trebuie să urmărească scopuri și obiective multiple, de categorii și niveluri diferite, menite să reflecte atât varietatea de fațete ale aceluiași rezultat (evaluat) al educației, cât și complexitatea factorilor și condițiilor care influențează rezultatele supuse evaluării.

Folosirea termenului de *finalități* răspunde aceleiași necesități, resimțite și în domeniul scopurilor și obiectivelor educaționale, de a introduce în limbajul pedagogic o noțiune-gen pentru toate speciile (niveluri, categorii) de scopuri, de la cele generale la cele concret-operaționale. Pentru ca această noțiune să devină operațională este necesar ca și varietatea scopurilor și obiectivelor evaluării să fie organizată și ierarhizată – printr-un algoritm analog celui aplicat taxonomiilor de obiective pedagogice – într-un *sistem coerent de finalități ale evaluării* care să facă posibilă integrarea fără distorsiuni a finalităților de diferite niveluri (de la cele generale, la cele concrete și invers), precum și identificarea corectă a obiectului, tipului și tehnicilor necesare în proiectarea unui demers concret de evaluare (adică a unei „tehnologii" de evaluare).

Construirea unui astfel de sistem ridică, firește, problema *criteriilor* în funcție de care se efectuează ordonarea și clasificarea într-o *taxonomie a finalităților evaluării*. În acest sens, se poate constata mai întâi că multitudinea finalităților evaluării derivă din multitudinea *funcțiilor* îndeplinite de aceasta în sistemul și procesul de învățământ. Funcțiile evaluării pot să ofere, prin urmare, un criteriu semnificativ pentru construirea unei taxonomii a finalităților evaluării.

Referitor la ***funcțiile evaluării***, manualele de pedagogie enunță, de regulă, ca principale următoarele funcții: *educativă, de control, de selecție și clasificare, socială și didactică* [P.Popescu, I.T.Radu, D.Vrabie, 48, pag.196-197], la care unii autori mai adaugă funcțiile: *diagnostică, prognostică, cibernetică* sau de *feedback*. Asupra acestor funcții ar fi necesară o discuție mai amplă, mai ales că în trecerea de la o funcție la alta are loc o modificare de planuri, de la evaluarea concepută ca *operație de sistem* (funcțiile socială, de control, de selecție și clasificare), la evaluarea concepută ca *modalitate pedagogică* (de proces), îndeosebi ca apreciere școlară (funcțiile educativă, didactică și într-o oarecare măsură funcția de control și feedback). Astfel, între evaluarea unei unități de învățământ, a unui curriculum sau a unei investiții și aprecierea școlară (prin note) a unui elev (sau clase de elevi) la o anumită disciplină de către un anumit profesor, există nu numai o distanță dintre două niveluri diferite ale evaluării, ci și una între două *domenii diferite*, pe parcursul căreia *evaluarea își modifică funcționalitatea*, trecând de la funcțiile de *macrosistem* ale evaluării (funcțiile socială, de selecție și clasificare, de control

social sau macropedagogic), la funcţiile de *microsistem* ale aprecierii şcolare (funcţiile educativă, didactică, de control şi feedback pedagogic).

Elaborarea unei taxonomii a *finalităţilor evaluării întemeiată pe funcţiile acesteia* porneşte de la premiza că fiecăreia dintre aceste funcţii îi corespund obiective specifice, astfel încât lista funcţiilor evaluării poate oferi o bază corectă pentru identificarea cvasitotalităţii obiectivelor vizate prin actul evaluării. În acest sens Ion T.Radu operează cu o grupare a funcţiilor evaluării în două categorii: *funcţii sociale* şi *funcţii pedagogice* [51, pag.18-22], grupare ce permite definirea a două categorii distincte de finalităţi ale evaluării:

a) ***finalităţi sociale*** care îşi au sursa în funcţiile social-economice ale învăţământului şi care definesc puncte de referinţă exterioare sistemului sau procesului de învăţământ, evaluarea punând în evidenţă ceea ce, în termeni generali, se numeşte *eficienţa (sau productivitatea) social-economică* (externă) a învăţământului;

b) ***finalităţi pedagogice***, care îşi au sursa în teoria şi tehnologia pedagogică (transpuse în obiective, conţinuturi, procese şi structuri instituţionalizate), care definesc puncte de referinţă interioare sistemului sau procesului de învăţământ, evaluarea punând în evidenţă ceea ce, tot în termeni generali, se numeşte *eficienţa (productivitatea) pedagogică* (internă) a învăţământului.

Pe lângă criteriul funcţiilor îndeplinite o taxonomie a finalităţilor evaluării poate fi construită şi *prin analogie cu taxonomia obiectivelor pedagogice,* pe baza căreia finalităţile evaluării pot fi ierarhizate în:

1. *Scopurile sau obiectivele* ***generale*** *ale evaluării* care se referă la aspectele globale ale corespondenţei dintre *sistemul de învăţământ* şi sistemul social, dominante fiind aici criteriile de *eficienţă externă,* social-economică a învăţământului.

2. *Obiective de nivel* ***intermediar***, care se situează la intersecţia între aspectele de *sistem* şi cele de *proces*, vizând *conexiunea dintre eficienţa social-economică şi eficienţa pedagogică.*

3. *Obiective* ***specifice*** *(concrete)*, care se situează la nivelul *procesului* de învăţământ concret, dominante fiind, la acest nivel, criteriile de *eficienţă pedagogică* a învăţământului.

Aceste trei categorii de obiective vizează nivelul la care se definesc finalităţile evaluării şi *nu nivelul la care se folosesc.* Ele pot şi trebuie să fie avute în vedere chiar şi în cazul celui mai simplu act de evaluare cum este acordarea unei note şcolare. Este chiar recomandabil ca orice act de evaluare, inclusiv cele de mică extindere efectuate de profesor, să vizeze un *sistem de obiective*, de la cele generale la cele specifice. Se realizează astfel o legătură mai strânsă între eficienţa pedagogică şi cea socială a învăţământului.

1.2.3. Tipurile de evaluare

În practica evaluării, diferitele determinări şi funcţii ale evaluării îşi găsesc expresia concret-aplicativă în ceea ce se numeşte *tipul de evaluare*. De aceea, una dintre problemele practice ale evaluării este alegerea şi aplicarea celui mai adecvat tip de evaluare. Desigur, stabilirea şi alegerea tipului sau tipurilor de evaluare sunt direct dependente de obiectivele şi de obiectul acesteia, fiind practic imposibilă definirea unui tip de evaluare separat de ceea ce se urmăreşte prin evaluare şi de domeniul supus evaluării. Dacă, de exemplu, scopul evaluării este ameliorarea unei tehnici de predare sau îmbunătăţirea unor performanţe ale elevilor pe parcursul procesului de învăţământ, atunci vom opera cu tipul de *evaluare formativă*; dacă obiectivul urmărit este evaluarea unui proces de învăţământ încheiat, atunci evaluarea este *rezultativă* sau *finală*, iar dacă urmărim să estimăm rezultatele unui proces ca bază pentru proiectarea celor viitoare, atunci tipul de evaluare este unul *instrumental* ş.a.m.d. Este evident deci că o parte a elementelor ce definesc tipul de evaluare sunt cuprinse în înseşi obiectivele şi obiectul evaluării. Cu toate acestea, analiza de sine stătătoare a tipurilor de evaluare nu este lipsită de interes.

De altfel, noțiunea de tip de evaluare este foarte des utilizată în literatura de specialitate, tematica multor studii fiind concentrată în jurul unor *tipologii ale evaluării*, pe fondul cărora se discută celelalte probleme privind obiectivele, funcțiile, criteriile, tehnicile și instrumentele de evaluare. Larga ei utilizare se explică și prin faptul că, situându-se la nivelul tipologic (deci între general și particular) păstrează legătura atât cu elementele de teorie a evaluării, cât și cu cele aplicative, de practică a evaluării.

În general, se poate spune că tipul de evaluare desemnează *felul* sau *genul* de evaluare privit în ansamblul componentelor sale. Aceasta înseamnă că *tipul evaluării* este dependent de obiectivele și funcțiile evaluării, de momentul sau etapa în care se face evaluarea, de domeniul evaluat și instrumentele folosite. Toate acestea sunt, de fapt, criterii care pot întemeia tipologii diferite de evaluare, iar tipul de evaluare nu poate fi definit decât în contextul tipologiei din care face parte.

Clasificarea tipurilor de evaluare în *inițială, continuă și finală* – cu unele nuanțări sau deosebiri terminologice – este probabil cel mai des folosită în studiile dedicate evaluării și larg utilizată în practica didactică. Avantajul acestei tipologii este că, luând în considerare momentul sau *etapa* – raportată la procesul de învățământ – în care se face evaluarea, deci un criteriu practic foarte clar, permite totodată cuprinderea principalelor *obiective* și *funcții* ale evaluării (socială, pedagogică, de control și feed-back) și a principalelor *domenii* ale evaluării (context, intrări, procesul cu factorii lui și produsele sau rezultatele). Este evident că această clasificare are la bază mai multe criterii combinate, fapt pentru care unii autori [I.T.Radu, 51] folosesc termenul de ***strategii de evaluare*** (cu referire explicită la evaluarea *cumulativă* și la cea *formativă*).

1. **Evaluarea inițială** este, dacă luăm drept criteriu taxonomic *timpul* (momentul), o evaluare ce se face în ***faza de pre-proiect***, menită în principal să estimeze condițiile, nivelul inițial sau punctul de plecare în proiectarea și realizarea unui proces de învățământ. Dacă vom lua în considerare și criteriul *obiectivelor* și *funcțiilor*, atunci evaluarea inițială poate fi definită drept o ***evaluare diagnostică*** prin care se realizează:

- determinarea caracterului adecvat și suficient al condițiilor (materiale, financiare, logistice) presupuse de realizarea unui nou proiect (proces) de învățământ;
- determinarea nivelului de realizare a obiectivelor procesului (ciclului) de învățământ anterior, ca bază pentru noul proces de învățământ;
- determinarea nivelului capacităților elevilor la începutul unui ciclu superior;

Evaluarea inițială are o importanță decisivă pentru eficiența întregului proces de învățământ și pentru eficiența evaluării însăși întrucât:

- oferă o sursă utilă de informații pentru definirea obiectivelor procesului de învățământ ce se proiectează, prevenind acumularea lacunelor și asigurând continuitatea instruirii și educării pe diferite trepte de învățământ;
- asigură punctul de referință pentru evaluarea eficienței procesului de învățământ, adică a bazei la care vor fi raportate rezultatele acestuia și deci criteriul pentru *evaluarea progresului școlar*. Se poate spune că *în lipsa evaluării inițiale nici o altă evaluare nu mai este posibilă* întrucât lipsește unul din termenii raportului implicat în orice act de evaluare.

2. **Evaluarea continuă**, care poate fi numită și ***procesuală***, este, dacă luăm în considerare criteriul taxonomic *timp*, o evaluare ce se efectuează *pe parcursul procesului* de învățământ, în diferite faze ale acestuia, iar dacă avem în vedere și criteriul *obiectivelor* și *funcțiilor* îndeplinite, atunci evaluarea procesuală poate fi definită drept:

- *evaluare* ***dinamică*** și ***instrumentală*** în sensul că îndeplinește funcția de feed-back operativ în ameliorarea procesului de învățământ, fiind orientată spre secvența următoare a acestuia;
- *evaluare* ***formativă*** în sensul că este îndreptată explicit spre realizarea unor obiective educative, implicând „preocuparea continuă a tuturor celor angajați în activitatea evaluată de a recepta efectele acțiunii" [I.T.Radu, 51, p.67].

Deşi termenul de *evaluare continuă* este larg utilizat, atributul de „continuă" nu este întotdeauna suficient precizat. Este evident că o evaluare absolut continuă este irealizabilă. În acest sens, pot fi preluate două note distinctive prin care este definită evaluarea continuă:

- *frecvenţa şi ritmul mai alert al acţiunilor de evaluare*;
- *scurtarea intervalului dintre momentul evaluării şi cel al intervenţiei (ameliorării)*.

Vl. Krasnaseschi enunţă două forme de aplicare a evaluării continue: a) „*evaluarea încorporată*, destinată să ofere cât mai multe date privitoare la corectarea imediată a proiectului"; b) „*evaluarea specială*, realizată prin verificări mai profunde şi prin cercetări de teren" [28, p. 31].

Valoarea *evaluării continue (formative)* este dată de utilitatea ei în ***corectarea operativă a erorilor şi ameliorarea continuă a procesului***. Totodată, ea oferă garanţii (sau semnalizează incertitudinile) privind şansele de realizare a obiectivelor propuse, permiţând intervenţia atât în metodologia didactică, cât şi asupra obiectivelor, atunci când se dovedesc irealizabile (sau facile).

3. **Evaluarea finală** se realizează la sfârşitul procesului de învăţământ, este deci o ***evaluare post-proiect*** care echivalează cu „calculul final al succesului" [Vl.Krasnaseschi, 28]. Acest tip de evaluare este denumit şi ***cumulativă, sumativă*** sau ***recapitulativă*** şi, de regulă, este considerată ca un tip de evaluare „cu o semnificaţie operaţională redusă", cu un caracter retrospectiv şi cu o slabă utilitate pentru elevi sau studenţi. Unii autori o consideră drept „o ***evaluare sintetică*** ce se aplică în momentele de încheiere a etapelor sau a întregului proces luat în discuţie. Se deosebeşte de celelalte două tipuri de evaluare prin periodicitate (fiind mai puţin frecventă) şi prin nivel de generalizare (se referă doar la cicluri sau unităţi de sine stătătoare, cu obiective proprii). Funcţia principală a acestei evaluări este analiza modului de realizare a unei programe şcolare în ansamblul ei, semnalând echilibrul şi utilitatea secvenţelor componente, accesibilitatea generală a programei, modul de realizare a fiecărui obiectiv specific al disciplinei." [Bârzea, 7, pag.148].

Cu toate criticile aduse evaluării finale, trebuie spus că ea rămâne un tip de evaluare absolut necesar în sistemul tipurilor de evaluare a învăţământului. Având în special *funcţii social-economice* şi de *control şi feed-back global* (sistemic), evaluarea finală oferă informaţii necesare pentru estimarea eficienţei procesului (şi sistemului) de învăţământ şi fundamentarea deciziilor de schimbări structurale sau ajustări funcţionale la nivelul sistemului şi al unităţilor sale mari (profiluri, trepte, reţea, unităţi şcolare, discipline de învăţământ). Implicând raportarea *produselor* educaţiei la *datele de intrare*, evaluarea finală decide dacă procesul poate continua în forma prezentă sau trebuie reproiectat pe baza unor obiective, structuri şi conţinuturi modificate.

Pe de altă parte, evaluarea finală dobândeşte semnificaţii noi dacă este privită prin prisma *educaţiei permanente*, situaţie în care „produsele" educaţiei pot fi privite atât ca *rezultative* (consecutive), standardele de evaluare decurgând din obiectivele iniţiale ale procesului, cât şi ca *instrumentale*, standardele (criteriile) de evaluare fiind stabilite nu din obiectivele predeterminate ale sistemului evaluat, ci din solicitările viitoare, pe filiera treptelor superioare de integrare şcolară, profesională şi socială.

2. PROBLEMATICA PEDAGOGICĂ A EVALUĂRII

Puţine sunt problemele de teorie şi practică a educaţiei şcolare din ultimele decenii care să fi suscitat mai multe dezbateri şi controverse decât evaluarea. Avându-şi originea în schimbările radicale de la începutul acestui secol privind natura şi funcţiile educaţiei – schimbări sintetizate în sintagme cum au fost „şcoala activă" şi „educaţia nouă", „descoperirea copilului" şi „pedagogia centrelor de interes" – problemele evaluării au revenit în atenţia cercetării, dar şi a opiniei publice şi administraţiei şcolare, în anii '50-'60, în contextul noilor abordări privind relaţia dintre şcoală şi societate, dintre achiziţiile şcolare şi performanţele sociale ale elevilor, dintre evaluările interne şi evaluările externe ale învăţământului.

Chiar şi o lectură simplă a celor mai importante schimbări sau intenţii de schimbare în teoria şi practica educaţiei şcolare ar pune în evidenţă faptul că, pe de o parte, *schimbările de fond în structura şi procesul educaţiei sunt incomplete, dacă nu imposibile, fără o schimbare de fond a evaluării,* iar pe de altă parte, că tocmai *problemele din sfera evaluării se află la originea celor mai importante programe de reformă a sistemelor de educaţie*, dar şi la originea multora dintre curentele pedagogice ale ultimei jumătăţi de secol.

Problemele evaluării au fost aproape întotdeauna asociate succesivelor „crize ale şcolii", de la crizele de proces şi metodă (vezi antiherbartianismul începutului de secol XX), până la crizele de macrosistem, vizând structura şi funcţionalitatea sistemului şcolar (de la şcoala subordonată socialului şi economicului, până la teoria „deşcolarizării societăţii" sau a „societăţii fără şcoală"). S-ar putea spune chiar că revigorarea periodică a interesului pentru problemele evaluării şcolare, ca şi soluţiile oferite acestor probleme, au fost nu atât rezultatul unei evoluţii continue, ci mai degrabă al presiunilor exercitate de „crizele ciclice" ale sistemelor şcolare – crize în raport cu care problemele evaluării au apărut sau au fost invocate când drept *cauze,* când drept *consecinţe.*

Poate cel mai elocventă este, în acest sens, *perpetua critică a examenelor* care, cu cât sunt mai contestate, cu atât tind să-şi menţină şi să-şi amplifice rolul în funcţionarea sistemelor şcolare. Văzute când ca „evenimente cruciale" în viaţa şcolii (a elevilor şi a profesorilor), când drept „corpuri străine în slujba unei pedagogii depăşite", examenele nu au încetat să fie menţinute drept „răul necesar" al învăţământului – punte de legătură inevitabilă între sistemul şcolar şi cel social. Este semnificativă, sub acest aspect, critica examenelor efectuată de G. De Landsheere, în termeni cum sunt: „anxietate şi stres", „inegalitate - nedreptate", „conflict între învăţământ şi examen", „un instrument de imobilism social" ş.a.m.d. [30, pag. 17 şi urm.].

Numeroase dezbateri au avut şi continuă să aibă loc pe marginea *sistemelor de notare,* îndeosebi în legătură cu consecinţele pozitive sau negative ale competiţiei pentru note mari, dar şi în legătură cu efectele sociale ale notelor şcolare. Analizele făcute în unele ţări din Europa (Franţa, Belgia, Suedia ş.a.), dar şi în ţara noastră, au pus în evidenţă o anumită tendinţă de scindare a efectivelor de elevi între o „elită" numeric restrânsă şi o „masă" de elevi de nivel mediocru şi scăzut, ceea ce a atras atenţia asupra riscurilor *„meritocraţiei"* pe de o parte şi ale *mediocrităţii generalizate*, pe de altă parte, problema fiind formulată sintetic de Torsten Husen: *„Ce preţ trebuie plătit pentru standardul înalt atins doar de câţiva?"* [25, pag. 268]. A devenit tot mai evident că *fenomenele de succes/insucces şcolar (şi, ulterior, profesional sau social) nu pot fi explicate şi nici controlate fără ameliorări în sfera evaluării.* Era şi este firesc deci ca problemele evaluării să trimită la cele privind programele şcolare, metodele pedagogice şi, în cele din urmă, la cele privind organizarea sistemului educativ. În acest sens, ne propunem, în cele ce urmează, să punctăm câteva dintre cele mai semnificative evoluţii şi interdependenţe ale evaluării şcolare în contextul teoriei şi practicii educaţiei şcolare.

2.1. Evaluarea şi obiectivele educaţionale

Dintre evoluţiile majore ale teoriei şi practicii educative care au avut la originea lor problemele evaluării, una dintre cele mai importante este, fără îndoială, aceea privind obiectivele educaţionale şi taxonomiile de obiective. Căci, deşi definirea precisă a finalităţilor educaţiei, prin obiective operaţionale, organizate în taxonomii, răspundea unor nevoi generale privind rigoarea proiectării şi realizării procesului de învăţământ, punctul de plecare în abordarea acestei noi metodologii de definire a scopurilor educaţiei nu se află nici în sfera proiectării, nici în cea a metodologiei didactice, ci în sfera evaluării.

Cunoscuta taxonomie a obiectivelor educaţionale elaborată de B.S. Bloom îşi are sorgintea tocmai în problemele de examinare şi evaluare. După cum se cunoaşte, prima formă a acestei taxonomii s-a realizat cu ocazia unui congres al Asociaţiei Americane de Psihologie (1948), când,

la solicitarea unor profesori examinatori din învăţământul superior, a fost construit un instrument de lucru, de genul unui "memorator", care să folosească profesorilor drept *ghid în stabilirea unui registru echilibrat de probleme pentru examene şi în aplicarea unor criterii clare şi unitare de evaluare*. Acesta a fost actul de naştere a taxonomiei obiectivelor educaţionale a lui Bloom.

Succesul de care s-a bucurat taxonomia lui Bloom şi, în general, ideea definirii operaţionale a obiectivelor este, fără îndoială, expresia nevoii de rigoare în actul proiectării şi evaluării procesului de învăţământ, căci ***numai pe baza unor obiective clar definite se pot construi criterii obiective şi coerente de evaluare***. Dar tocmai practica folosirii curente a obiectivelor operaţionale a pus în evidenţă şi limitele acestora. Şi aceasta întrucât definirea operaţională a obiectivelor s-a dovedit într-adevăr o *tehnică bună* pentru rigoarea evaluării, dar *nu şi un factor al eficienţei* procesului de învăţământ. Cu alte cuvinte, sprijinindu-se pe obiective clare, evaluarea este mai corectă, dar rezultatele ei nu indică în mod necesar un proces de învăţământ mai eficient. Ea indică gradul de atingere a obiectivelor anterior definite (care au ghidat procesul de învăţământ evaluat), dar „scapă" rezultatele reale situate în afara acestor obiective.

Pe de altă parte, faptul că evaluarea relevă un grad înalt de atingere a obiectivelor nu este întotdeauna şi un indicator că procesul sau sistemul evaluat a fost mai eficient. Aşa se face că de la tehnica definirii obiectivelor, problemele s-au transferat treptat spre aspectele de conţinut, de sens şi semnificaţie a acestora. S-a constatat că *nu este suficient ca un obiectiv să fie riguros definit. El trebuie să fie şi semnificativ, să răspundă simultan unor cerinţe de ordin psihologic, pedagogic, social şi economic*.

Problema este de fapt aceea a ***originilor obiectivelor***. După cum sublinia M. Macdonald-Ross: „atunci când se pune problema originilor (n.n.:obiectivelor), sistemul se dărâmă ca un castel de cărţi de joc. *De unde vin obiectivele?* Aceasta nu mai este o problemă la nivelul operativ al pregătirii profesionale, unde obiectivele constituie într-adevăr comportamente care pot fi observate [...]. Dar în educaţie nu este chiar aşa de simplu, după cum arată întreaga literatură referitoare la elaborarea planurilor de învăţământ şi la filosofia educaţiei. Dacă am dori să transformăm necesităţile celui care învaţă sau structura subiectului într-o listă de comportamente, cu siguranţă că atunci se vor pune probleme deosebite."[37, pag. 84]

Problema este deci aceea a *sursei obiectivelor*. Pe ce bază sunt stabilite obiectivele? Care sunt finalităţile mai generale ale educaţiei din care obiectivele sunt extrase? Ce valori (sociale, morale, estetice) ghidează definirea obiectivelor ? Încercând un răspuns la aceste întrebări, G. De Landsheere începea concluziile la lucrarea sa *Definirea obiectivelor educaţionale* cu un titlu semnificativ: *La început a fost axiologia*, subliniind că „chiar dacă el se află la baza oricărei decizii educative, *obiectivul nu este primul factor determinant.* El însuşi este rezultatul unei opţiuni şi mai fundamentale: valorile individului şi ideologia societăţii. Câtă vreme aceste valori nu sunt recunoscute, explicitate, apărate, dar şi criticate, ambiguitatea (voluntară sau nu) grevează procesul educativ. De aici trebuie să plecăm şi aici trebuie să revenim întotdeauna." [30, p. 225].

Pe planul relaţiei dintre obiectivele educaţionale şi evaluare, problemele enunţate mai sus pot fi sintetizate astfel: *Sunt obiectivele criterii semnificative ale eficienţei procesului de învăţământ?* Cu alte cuvinte, este gradul de realizare a obiectivelor un indicator semnificativ de eficienţă? În măsura în care răspunsul la aceste întrebări este afirmativ, evaluarea în funcţie de obiective este justificată. Dacă însă răspunsul este negativ sau incert, evaluarea pe baza obiectivelor educaţionale trebuie privită cu circumspecţie.

După cum subliniază F. Voiculescu, „identificarea (confuzia) obiectivelor pedagogice pe baza cărora procesul de învăţământ a fost proiectat şi realizat cu obiectivele în lumina cărora este evaluat poate conduce la o evaluare *în cerc închis*, care să califice drept eficient un proces de învăţământ care „a realizat ceea ce şi-a propus" şi să facă din simpla modificare a obiectivelor sale un factor decisiv de eficienţă." [54, pag. 122]. Desigur, în practică lucrurile se prezintă într-o mare diversitate, fiind greu de identificat situaţii extreme de obiective „foarte rău definite" sau de

obiective „foarte bine definite". La acest nivel al analizei, considerăm că se pot reține următoarele concluzii:

1. *Evaluarea nu poate fi obiectivă, corectă și riguroasă fără obiective educaționale clar definite.* Sub acest aspect, formularea operațională a obiectivelor reprezintă în primul rând o *condiție de ordin metodologic* menită să garanteze *criterii de evaluare* explicite, clare, unitare și comparabile.
2. *Calitatea și relevanța rezultatelor evaluării depind de calitatea definirii obiectivelor și de relevanța acestora în raport cu finalitățile necesare și posibile ale procesului de învățământ.* Sub acest aspect, obiectivele educaționale care au ghidat procesul de învățământ ce se evaluează pot fi luate drept criterii de evaluare a acestui proces numai în măsura în care *au fost ele însele evaluate.*
3. *Obiectivele educaționale sunt (și trebuie să fie) unul dintre punctele de reper al evaluării, dar niciodată singurul.* Rezultă că evaluarea trebuie să dispună de *propriile obiective*, în funcție de care se stabilesc criteriile, metodele și formele de evaluare.
4. Folosind un cadru de referință mai larg decât cel dat de obiectivele educaționale, adică luând în considerație ansamblul factorilor, condițiilor și componentelor procesului (sau sistemului) de învățământ, *evaluarea - prin rezultatele ei - devine o sursă de obiective*, ea indică nu numai gradul în care obiectivele au fost realizate, dar *și dacă aceste obiective au fost corect stabilite*. Această evoluție a evaluării, de la caracterul de acțiune constatativă, la caracterul de acțiune implicată în proiectarea și reproiectarea obiectivelor procesului de învățământ este pusă în evidență de apariția și extinderea unor tipuri noi de evaluare cum sunt evaluarea inițială și evaluarea formativă, evaluarea internă și evaluarea externă ș.a.

2.2. Evaluare și docimologie

Problema examinării, în general și cea a examenelor, în particular, au fost multă vreme și continuă să fie unul din „centrele de interes" cu cele mai importante consecințe în planul evaluării. După cum am subliniat în paragraful anterior, tocmai pe terenul dezbaterilor privind valoarea și limitele examenelor a apărut și necesitatea definirii operaționale a obiectivelor educaționale - definire care a constituit o condiție esențială pentru o evaluare riguroasă și obiectivă. Dar definirea precisă a obiectivelor nu a rezolvat singură problema examenelor. Practica a pus în evidență că relevanța rezultatelor evaluării depinde nu numai de existența unor puncte de reper explicite și clare - obiectivele operaționale oferind într-adevăr astfel de puncte de reper - dar și *de modul în care se face examinarea,* de tehnicile folosite, de sistemul de analiză și interpretare a rezultatelor, precum și de o serie de alți *factori obiectivi și subiectivi* care acționează în actul concret al examinării.

Analizele efectuate în repetate rânduri asupra rezultatelor globale sau pe categorii de populații școlare au relevat existența a numeroase lacune, erori, inconsecvențe și chiar incoerențe în desfășurarea examenelor. Făcând un inventar al acestor carențe, G. De Landsheere enumără situații cum sunt: „conflict între învățământ și examen" (în sensul că examenele nu sunt oglinda lecțiilor predate, ci se desfășoară pe criterii și în modalități diferite de cele practicate în procesul de învățământ), „neînțelegere între examinatori", „infidelitatea aceluiași examinator", „acțiunea unor stereotipii și clișee de apreciere", „lipsa de validitate", precum și situații cu implicații mai largi, referitoare la faptul că examenele sunt calea pe care eșecul generează eșec, sau la faptul că „examenele nu sunt socialmente neutre". [30, pag.17 și urm.]

Carențele examenelor tradiționale au fost de multă vreme sesizate. În anul 1929, psihologul francez H. Pieron propunea termenul de ***docimologie*** pentru a desemna un ansamblu de preocupări teoretice și metodologice centrate pe *"tehnica examinării"*. Lucrarea sa *Examens et docimologie* realizează o critică foarte severă, dar și deosebit de riguroasă a examenelor tradiționale, reușind să demonstreze că, sub aspect „metrologic", examenele sunt lipsite de

validitate şi constanţă (fidelitate) [46]. Ulterior, docimologia s-a constituit ca o disciplină de sine stătătoare în corpul ştiinţelor educaţiei, aria de preocupări depăşind problema strictă a examenelor şi extinzându-se la întreaga gamă de probleme ale evaluării şcolare: tehnicile de verificare şi examinare, condiţiile notării corecte (validitate, fidelitate, sensibilitate), factorii evaluării şi problema distorsiunilor de apreciere etc.

Dacă la început docimologia a fost mai degrabă o critică a examenelor şi mai puţin o „ştiinţă pozitivă", treptat criticilor li s-au asociat soluţii, modalităţi şi tehnici de depăşire a dificultăţilor - docimologia devenind un corp unitar de concepte, principii, metode şi tehnici ale examinării, notării şi evaluării corecte. Preocupările din acest domeniu au contribuit în largă măsură la conturarea problematicii legată de evaluare. Se pot distinge, în acest sens, două etape semnificative:

1. O primă etapă, care îşi are originea în lucrarea lui H. Piéron mai înainte citată, este caracterizată de ***accentul pe tehnica examinării*** şi pe analiza sistemului de examinare şi notare privit ca o *„metrie"* sau *„metrologie"* a evaluării. Aflată sub influenţa evoluţiilor din domeniul testelor şi, în general, al măsurării psihologice, această etapă – care nu poate fi, de altfel, considerată ca încheiată – a adus în centrul atenţiei problema examinării şi a notării ca o *problemă de cuantificare şi măsurare*. S-au căutat, în această direcţie, răspunsuri la întrebări cum sunt:

- „Este notarea şcolară un sistem de măsurare *validă* ?", sau, cu alte, cuvinte, măsoară notele şi calificativele ceea ce şi-au propus sau altceva?
- „Este notarea şcolară o măsurare *fidelă* ?", adică oferă ele o măsură constantă la evaluări repetate ale aceloraşi performanţe?
- „Este sistemul de notare un sistem *sensibil* ?", cu alte cuvinte, reuşeşte să diferenţieze între niveluri apropiate, dar diferite ale performanţelor evaluate?

Este explicabil că preocupările de acest gen au condus discuţia pe terenul tehnicilor de evaluare şi pe cel al *analizei statistice a datelor*. Printre rezultatele confirmate de practică ale acestor preocupări sunt de consemnat cele privind introducerea *testelor docimologice*, ca alternative mai obiective şi mai riguroase la forma tradiţională a examenelor, precum şi pătrunderea în sfera evaluării a unor metode şi tehnici specifice investigaţiei psihosociologice: observaţia sistematică a comportamentului, chestionarul, analiza produselor activităţii, interviul, analiza de conţinut şi, uneori, chiar a experimentului pedagogic.

Pe de altă parte, analiza rezultatelor evaluării prin prisma criteriilor de validitate şi fidelitate a condus la preluarea, în sfera evaluării şcolare, a principiilor şi tehnicilor privind construirea şi etalonarea sistemelor de verificare de tipul probelor şi testelor, precum şi la folosirea aparatului statistic de analiză, estimare şi interpretare a datelor. Rezultatul practic cel mai important al acestor preocupări a fost *creşterea gradului de comparabilitate a evaluărilor* şi o standardizare mult mai bună a sistemelor de notare.

2. Cea de-a doua etapă a evoluţiei preocupărilor docimologiei îşi are originea în insuficienţa mijloacelor oferite de prima şi anume în constatarea (practică dar şi experimentală) că validitatea şi fidelitatea sistemelor de examinare şi notare depind nu numai de *tehnica* folosită, ci şi de o serie de ***alţi factori*** care „scapă" algoritmizării şi standardizării. Este vorba despre factorii care ţin de *aspectul concret al evaluării,* de *fenomenele psiho-sociale* care însoţesc în mod necesar actul evaluării: emoţii, motivaţii, procese volitive, relaţii interpersonale, atitudini, mentalităţi etc.

Paralel cu dezvoltarea tehnicilor de evaluare ca tehnici de măsurare, devenea tot mai evident că o tehnică mai bună nu asigură, prin ea însăşi, o evaluare mai semnificativă. Şi aceasta întrucât aplicarea efectivă a unei tehnici de examinare şi notare nu este niciodată absolut impersonală, neutră, după cum performanţa elevilor nu are niciodată *determinări exclusiv cognitive şi operaţionale,* ci şi *determinări afectiv-motivaţionale şi volitionale,* la care se adaugă influenţele

contextului social al evaluării. Era firesc deci ca preocupările docimologiei să se orienteze şi spre această nouă sferă de preocupări.

Pentru a marca această nouă sferă de preocupări, s-a propus chiar un nou termen, cel de ***doxologie***, care, în opinia autorului J. Guillaumin, are menirea de a sublinia *aspectul interpersonal al notării*, având obiective cum sunt:

- studierea efectelor inhibitoare sau stimulante ale diferitelor forme de examene;
- studierea reacţiilor emoţionale ale elevilor şi, în continuare, a reacţiilor intelectuale faţă de hotărârile profesorului;
- studierea influenţei exercitate de părerea profesorului cu privire la elevi, asupra predării sale şi asupra procesului de învăţare în şcoală;
- studierea proceselor ce se au în vedere şi a rezultatelor obţinute prin autonotare, prin internotare, prin notarea în echipă, prin lipsa notării." [*apud* G. De Landsheere, 30, p. 9];

Sintetizând principalele rezultate ale cercetărilor de docimologie, se pot desprinde următoarele evoluţii semnificative ale teoriei şi practicii evaluării şcolare:

1. Lacunele examenelor tradiţionale au fost compensate prin *introducerea unor mijloace mai riguroase de verificare, măsurare şi evaluare a rezultatelor şcolare.* S-a demonstrat faptul că performanţa şcolară poate fi evaluată la nivele de exigenţă apropiate de cele ale măsurării.
2. A fost argumentată teza că *rezultatele şcolare nu pot fi explicate doar pe baza unei singure variabile (nota şcolară)*, ci printr-o analiză complexă care să ia în considerare ansamblul factorilor şi condiţiilor care determină rezultatele evaluate.
3. S-a pus în evidenţă că evaluarea este o componentă a procesului de învăţământ care *trebuie să fie la rândul ei evaluată*, în contextul celorlalte componente şi al condiţionărilor externe şi interne ale acestui proces.
4. S-a demonstrat că evaluarea depinde nu numai de calitatea metodelor şi tehnicilor de verificare, apreciere şi măsurare, dar şi de *factori care ţin de interacţiunea profesor-elev*, de *contextul social*, de rolul şi semnificaţiile pe care evaluarea le are pentru cei implicaţi (elevi, profesori, părinţi, manageri şcolari ş.a.).

2.3. Evaluarea şi analiza de sistem a învăţământului

Constituindu-se iniţial ca o critică a examenelor tradiţionale, ulterior ca un corp unitar de principii şi metode privind examinarea şi notarea, docimologia a dezvoltat cercetări şi aplicaţii concentrate în cea mai mare parte pe *măsurarea rezultatelor şcolare obţinute de elevi şi studenţi.* Cum era de aşteptat, dacă la început au fost puse în cauză numai examenele, treptat a fost pusă în cauză „întreaga pedagogie din care ele fac parte", iar docimologia a devenit parte integrantă a sistemului ştiinţelor educaţiei. Lărgindu-şi aria de preocupări spre studierea cauzelor care determină şi explică un anumit rezultat şcolar, a efectelor pe care examinarea şi notarea le au în funcţionarea sistemului de învăţământ (promovarea, fluxul generaţiilor de elevi pe niveluri şi forme de învăţământ, succesul/eşecul şcolar etc.), cercetările de docimologie au contribuit decisiv la constituirea unui domeniu al evaluării – domeniu ce va fi definit, în contextul mutaţiilor conceptuale din ultimele decenii, drept ***evaluarea internă*** a învăţământului.

Dintr-o direcţie oarecum diferită şi într-o perioadă mai apropiată de zilele noastre, s-a conturat însă o altă perspectivă de abordare a evaluării: aceea care avea în vedere ***efectele externe*** ale învăţământului – efecte sociale, economice, culturale şi ştiinţifice, imediate şi de perspectivă, directe şi indirecte. Ideea nu este nouă, căci în esenţă ea nu este altceva decât reactualizarea, în termeni contemporani, a dictonului antic „non scolae, sed vitae discimus", iar pe plan ştiinţific i se pot găsi origini în studiile clasice de economie, sociologie şi pedagogie.

Sigur însă că proporţiile la care au ajuns astăzi sistemele de educaţie, rolul lor tot mai important în dezvoltarea naţiunilor, competenţele tot mai complexe solicitate de evoluţia tehnologiei şi ştiinţei, explozia informaţională şi a informatizării, precum şi costurile tot mai mari implicate de susţinerea învăţământului, pun în alţi termeni problema efectelor sociale ale învăţământului şi a relaţiei acestuia cu sistemul social.

Această nouă direcţie este caracterizată, în principal, de *abordarea sistemică a învăţământului*, abordare care angajează simultan şi în interdependenţă două planuri:

- ***planul organizării interne a învăţământului***, care se traduce în abordarea învăţământului ca *sistem integrativ* cu autoreglare, a cărui funcţionalitate este condiţionată de coerenţa componentelor şi relaţiilor care îl alcătuiesc;
- ***planul relaţiilor cu sistemul social***, care se traduce în abordarea învăţământului ca *sistem deschis*, dinamic, sau ca *subsistem al sistemului social global*, cu care întreţine relaţii atât la "intrări", cât şi la "ieşiri", precum şi în procesualitatea funcţionării sale.

Această modalitate de abordare a pus în discuţie în primul rând ***funcţiile evaluării***, în termenii unui nou raport între ***funcţiile pedagogice*** (formative, educative, didactice) şi ***funcţiile sociale*** (de control, de selecţie, economice). Până la ce punct sau în ce limite pot să acţioneze funcţiile pedagogice ale evaluării, fără ca acestea să distorsioneze funcţiile ei sociale? Invers, în ce limite trebuie puse în acţiune funcţiile sociale ale evaluării fără ca aceasta să conducă la o evaluare rigidă, impersonală, exterioară procesului de învăţământ şi inutilizabilă ca feed-back pedagogic şi ca factor cu valenţe motivaţionale?

Că între cele două grupuri de funcţii pot să apară interferenţe este un fapt deja cunoscut. Făcând din evaluare un mijloc de acţiune pedagogică, un factor de dirijare a procesului de învăţare, de stimulare a motivaţiei învăţării şi de formare a unor trăsături de personalitate, profesorul va trebui ca uneori să se abată de la relaţia strictă de corespondenţă între nivelul performanţei şi nivelul notării. Nota nu va mai reflecta doar „nivelul de pregătire" a elevului, ci şi intenţia profesorului de a încuraja sau descuraja, de a sublinia gravitatea unei erori sau de a evidenţia importanţa unui progres.

Sub alt aspect, metodele de examinare/evaluare vor fi nu numai probe standardizate, cu bareme impersonale şi strict obiective, ci şi investigaţii euristice, dezbateri nondirective, cu probleme personalizate, individualizate (adresate cuiva şi nu tuturor), cu întrebări „cheie" şi probleme „capcană", cu dificultăţi diferenţiate în funcţie de posibilităţile individuale ale fiecărui elev. Dacă doreşte să valorifice funcţiile pedagogice ale evaluării, profesorul nu poate proceda altfel. Dar, procedând în acest mod, profesorul riscă să deformeze rezultatele evaluării, să le facă incomparabile cu evaluările altor profesori, din alte şcoli, să diminueze în mai mică sau mai mare măsură funcţia lor socială. Problema este deci *până la ce punct pot merge aceste "deviaţii" impuse de funcţiile pedagogice ale evaluării, fără a fi afectate funcţiile ei sociale?*

Desigur, problema poate fi pusă şi în celălalt sens. Până la ce punct trebuie să respectăm „condiţia socială a evaluării" (cu corelatele ei: standardizare, comparabilitate, selecţie, control), fără a face din evaluare un factor exterior procesului de învăţământ, o „măsurare formală", inflexibilă şi, în cele din urmă, inutilă în activitatea concretă, la clasă, a profesorului şi elevilor? Firește, în practică se găsesc rareori situaţii de disociere sau de divergenţă absolută între funcţiile pedagogice şi funcţiile sociale ale evaluării, dar problema rămâne una importantă. Transpusă în planul concret al evaluării şcolare, această problemă se prezintă sub două aspecte:

- *În ce măsură este posibil şi permis să se formuleze o judecată de valoare asupra învăţământului pe baza notelor şi calificativelor obţinute de elevi?*
- *În ce măsură criteriile şi modalităţile de evaluare folosite în sistemul de învăţământ sunt relevante pentru capacitatea reală a elevilor de a se integra socio-profesional şi, în general, pentru capacitatea sistemului de învăţământ de a produce competenţele cerute de societate?*

1. Referitor la primul aspect, cele mai multe studii de evaluare înclină să considere notele şcolare mai curând ca un *indicator relativ*, dependent de numeroşi factori conjuncturali, aşa încât posibilitatea de a emite o judecată de valoare asupra învăţământului pe baza notelor obţinute de elevi este, după cum subliniază Vl. Krasnaseschi „numai un caz ideal, care ar pleca de la premisa că modul de notare este obiectiv, valid, fidel şi prognosticant, că sistemul de examinare reprezintă un optim, că structurile, conţinutul, metodele şi formele de instruire corespund cerinţelor sociale şi stadiului dezvoltării ştiinţifico-tehnice. În realitate – subliniază Vl. Krasnaseschi – contestările şi căutările vizând „criza examenelor", „criza programelor" (...) din şcoală, reorientarea relaţiilor dintre profesor şi elevi, încercările de a utiliza în învăţământ factorii de trezire a intereselor şi de stimulare a creativităţii, prin curriculum, ca şi prin aplicarea dinamicii de grup şi a non-directivismului demonstrează până la evidenţă nu numai că tehnica de măsurare a rezultatelor şcolare pe fiecare elev este susceptibilă de a fi încă mult perfecţionată, dar şi că *problema aceasta nu poate fi examinată separat de celelalte laturi ale sistemului de învăţământ*" [28, pag.7].

Rezultă că notele şcolare pot deveni un indicator relevant pentru calitatea învăţământului dacă sunt îndeplinite două condiţii:

- în primul rând, evaluarea trebuie să fie obiectivă, validă şi constantă, adică, pe scurt, să reprezinte o măsură corectă a rezultatelor şcolare obţinute de elevi;
- în al doilea rând, evaluarea trebuie să fie corelată cu celelalte componente ale sistemului/procesului de învăţământ, rezultatele ei devenind semnificative numai prin prisma obiectivelor, conţinutului, metodelor şi mijloacelor, a contextului şi a celorlalte laturi care alcătuiesc procesul de învăţământ.

De altfel, aceste două condiţii acoperă o mare parte din problematica actuală a evaluării. Prima condiţie a constituit, după cum s-a arătat, obiectul docimologiei, cea de-a doua condiţie a intrat în sfera de preocupări într-o perioadă ceva mai recentă, fiind pusă în evidenţă tocmai în contextul abordării sistemice a învăţământului. S-a pornit de la o constatare care nu mai avea nevoie de o demonstraţie specială: aceea că *rezultatele şcolare obţinute de elevi - ca obiect principal al evaluării - nu pot fi izolate de celelalte componente ale procesului de învăţământ* sau, altfel spus, că notele şcolare nu reflectă doar „nivelul de pregătire a elevilor", dar şi caracteristicile procesului de învăţământ care „a generat" nivelul respectiv de pregătire.

Dacă, de exemplu, conţinutul învăţământului este caracterizat prin volum, prin exces de informaţii de detaliu, printr-o slabă structurare şi esenţializare, generând deci o învăţare prin memorare cumulativă, mecanică, atunci o evaluare care ar folosi criterii similare ar releva rezultate pozitive, dar nu şi un proces de învăţământ realmente eficient. Invers, dacă evaluarea s-ar face pe baza altor criterii decât cele care au ghidat procesul de predare-învăţare – de pildă, capacitatea de operare cu cunoştinţele sau creativitatea – atunci ea ar produce, probabil, rezultate mai slabe, fără însă ca acestea să fie o expresie a „nivelului de pregătire a elevilor", ci o consecinţă a *neconcordanţei dintre criteriile de evaluare şi obiectivele, conţinutul, metodele procesului de învăţământ* care a condus la rezultatele evaluate. Aceasta este, de altfel, o situaţie semnificativă pentru demarcaţia ce trebuie făcută între *eşecul şcolar* - ca eşec datorat elevilor sau explicabil prin condiţiile obiective sau subiective ce ţin de elevi (nivel intelectual, motivaţie, mediul familial, posibilităţi materiale etc.) - şi *eşecul pedagogic* - ca eşec generat de procesul de învăţământ.

2. Un alt aspect al problematicii evaluării, care a generat noi direcţii de cercetare, se referă, după cum am subliniat, la *corespondenţa dintre criteriile şi modalităţile de evaluare folosite în interiorul sistemului/procesului de învăţământ şi efectele externe ale învăţământului,* exprimate fie în capacitatea absolvenţilor de a se integra socio-profesional, fie - pe un plan mai general - în capacitatea sistemului de învăţământ de a produce competenţele cerute de societate. Una din direcţiile de cercetare generată de acest câmp problematic a fost aceea a studierii relaţiei dintre rezultatele obţinute de elevi în interiorul procesului de învăţământ şi performanţele dovedite de

absolvenţi în procesul integrării socio-profesionale sau, într-o formulare mai sintetică, a *relaţiei dintre succesul şcolar şi succesul socio-profesional.* Evident, într-o astfel de relaţie este angajată nu numai evaluarea, ci întreaga structură a învăţământului, dar evaluarea rămâne totuşi principalul mijloc prin care eventualele neconcordanţe sunt puse în evidenţă.

Ca şi în alte cazuri, tocmai problemele evaluării şi îndeosebi cele privind examenele şi notarea au fost cele care au atras atenţia asupra rupturii care există deseori între ceea ce se cere elevilor în procesul de învăţământ şi solicitările cărora trebuie să le răspundă absolvenţii în viaţa socială. Pusă cu acuitate în anii '70, când Occidentul parcurgea primul val al reformei sistemelor de învăţământ, problema a fost sugestiv formulată de J.C. Passeron în următorii termeni: „în momentul obţinerii unei diplome, competenţa este măsurată nu prin intermediul activităţii care va fi cerută lucrătorului, ci printr-un fel de activitate analoagă, pregătitoare, de joc, aproape fictivă. *Ceea ce măsoară examenele în raport cu cerinţele profesionale nu este de fapt ceea ce se aşteaptă să efectueze oamenii*, ci, mai curând, nivelul la care se va înfăptui socialmente retribuirea lor" [*apud* de G. De Landsheere, 30, pag.39].

Cercetări în această direcţie s-au făcut şi la noi în ţară. Astfel, în anii 1975-1977, Institutul de Cercetări Pedagogice şi Psihologice realiza o temă de cercetare, privind *relaţia succes şcolar - succes profesional,* care îşi propunea să studieze integrarea eficientă a elevului în societate, astfel încât „să se poată prevedea, ameliora, dezvolta şi asigura valorificarea maximală a potenţialului uman în vederea realizării deziderateloe ce stau în faţa societăţii". Desigur, studierea succesului şcolar şi a celui profesional avea loc în condiţiile de atunci, în contextul unui sistem social şi de învăţământ ultracentralizate, cu o funcţionare planificată şi controlată în detaliu – context în care nu exista o piaţă reală a calificărilor, iar repartizarea planificată în producţie a absolvenţilor diminua în mare măsură rolul de feed-back al integrării profesionale, limitând totodată sfera conceptului de succes profesional. Nu este mai puţin adevărat că ipoteza principală a cercetărilor din acea perioadă, potrivit căreia *„succesul şcolar este eficient în măsura în care se manifestă ca premisă a succesului profesional"*, este şi astăzi pe deplin valabilă.

O altă direcţie de cercetare care s-a conturat tot în cadrul abordării sistemice a învăţământului, cu consecinţe importante în planul evaluării, a fost aceea privind conceptul de ***eficienţă a învăţământului.*** Ipoteza centrală a acestei noi direcţii de cercetare a fost aceea că *eficienţa învăţământului şi, prin urmare, evaluarea acestuia, nu trebuie să se limiteze la criteriile şi la rezultatele* ***interne*** *ale sistemului/procesului de învăţământ, ci trebuie să aibă în vedere şi efectele* ***externe****, sociale ale acestuia.*

Într-o lucrare cu un titlu de altfel semnificativ (*Educaţia şi rolul ei în dezvoltarea social-economică*, 1974), Emil Păun scria în acest sens: „O problemă nu tocmai uşoară în planificarea educaţiei este aceea a asigurării unei coincidenţe tot mai mari între pregătirea şcolară şi ocupaţia (serviciul) desfăşurată ulterior. Ea e direct implicată de problema mai generală a gradului de aplicabilitate practică a învăţământului. Sunt posibile anomalii atât *cantitative* – disproporţii între volumul necesităţilor sociale şi numărul celor pregătiţi în şcoală pentru aceste nevoi, cât şi *calitative* – disproporţii între exigenţele unui domeniu social dat şi nivelul pregătirii de specialitate oferit de şcoală" [44, pag. 143]. S-au conturat astfel două tipuri de eficienţă a învăţământului:

- ***o eficienţă sau „productivitate" internă,*** determinată pe criterii pedagogice, prin raportare la obiectivele, conţinutul şi mijloacele procesului de învăţământ şi pe evaluări efectuate *în interiorul sistemului de învăţământ* (note şcolare, promovabilitate, integrare şi adaptare şcolară pe diferite trepte de învăţământ ş.a.);
- ***o eficienţă sau „productivitate" externă,*** determinată pe criterii sociale, economice, culturale, prin raportare la nevoile sociale, la cerinţele de pregătire ce acţionează pe piaţa calificărilor şi pe evaluări efectuate *din exteriorul sistemului de învăţământ* (integrare şi adaptare post-şcolară, corespondenţa cu cererea de educaţie, gradul de adecvare la aşteptările comunităţii sociale ş.a.).

Pusă în acest mod, problema evaluării a devenit problema *punților de legătură care pot să fie stabilite între eficiența internă și eficiența externă a învățământului* și, în legătură cu acestea, problema sistemelor de evaluare adecvate pentru a face comparabile evaluările celor două laturi ale eficienței învățământului. Firește, rezultatele școlare și rezultatele sociale ale elevilor nu sunt și nici nu trebuie privite ca total independente și cu atât mai puțin ca opuse. Dar neconcordanța între evaluările școlii și evaluările societății sau, în alt plan, între nivelul succesului școlar și nivelul succesului social este un fapt destul de frecvent și trebuie supusă analizei. Este vorba, în fond, de o schimbare de optică asupra școlii în contextul comunității sociale: „Problema primordială nu este de a ști ce este bun pentru școală, ci la ce este bună școala" [29, pag. 28]. Necesitatea studiilor de evaluare realizate din această perspectivă a apărut tocmai datorită criticilor tot mai frecvente la adresa școlii, „considerată de unii specialiști ca lipsită de structură logică, de conștiința propriei misiuni" [29, pag.28].

Dacă la nivel individual sau microgrupal, problema relației dintre succesul școlar și cel socio-profesional ar putea fi privită ca depinzând de conjuncturi, de situații particulare, de factori subiectivi etc., la nivel global problema se pune în termenii *funcționalității sistemului școlar ca subsistem social specializat*, angajând răspunsuri la întrebări esențiale cum sunt:

- Sunt obiectivele școlii, ale procesului de învățământ o reflectare corectă a finalităților sociale ale sistemului de învățământ?
- Este conținutul învățământului o expresie corectă a competențelor de care elevii (absolvenții) vor avea nevoie *după* încheierea studiilor?
- Reprezintă criteriile evaluării școlare și, pe un plan mai larg, valorile care întemeiază această evaluare, o reflectare fidelă a exigențelor sociale și a valorilor care ghidează, stimulează sau constrâng evoluția individului după absolvirea unei școli?

După cum subliniază VL. Krasnaseschi, „investigațiile asupra proceselor educaționale evoluează dinspre analiza disfuncțiilor parțiale, către examinarea tuturor laturilor sistemului de învățământ, începând cu obiectivele (tipul de cultură și de om) și continuând cu structurile, conținutul, metodele și formele de predare. De la concepția fixistă și directivistă asupra școlii, care duce la claustrarea în interiorul unor conținuturi și al unor procedee considerate drept intangibile și uniforme, se tinde la o *renovare globală* care implică și *reevaluarea* corespunzătoare" [29, p.26]

2.4. Noi abordări conceptuale și aplicative ale evaluării

Ca urmare a extinderii interesului față de problemele evaluării sistemelor și proceselor de educație și a amplificării cercetărilor în acest domeniu s-au înregistrat în timp și modificări în conceptele și terminologia referitoare la evaluare. Au apărut termeni noi, sau noi semnificații ale termenilor tradiționali, au apărut noi domenii de cercetare. Este suficient să amintim în acest sens conceptele și direcțiile privind evaluarea eficienței economice a învățământului, cele privind evaluarea educației permanente, a educației recurente, preocupările tot mai intense de evaluare a curriculumului impuse de explozia informațională etc. Toate acestea au determinat complicarea conceptelor și termenilor utilizați, făcând deci necesară analiza semnificației acestora. Fără să ne propunem o abordare exhaustivă, vom trece în revistă principalele orientări actuale privind sistemul conceptual al evaluării.

Termenul de evaluare are semnificații variate, în funcție de realitatea educațională pe care o exprimă: evaluarea sistemului, evaluarea școlii, evaluarea programelor, a curriculumului, a elevilor, profesorilor, a conducerii școlii sau a inspectorilor din învățământ. În general, se admite că evaluarea școlară este procesul prin care se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare. Actul evaluării presupune deci *măsurare, apreciere, decizie*. Evaluarea se referă la sistemul de învățământ, dar în strânsă corelație cu celelalte structuri sociale.

Evaluarea realizată în interiorul sistemului de învățământ generează informații cu funcție de *autoreglare* pentru creşterea eficienței.

Evaluarea surprinde aspectul *economic* (raportul resurse-rezultate), *pedagogic* (raportul obiective proiectate - rezultate obținute de elevi în învățare), dar şi alte aspecte precum: *adecvarea obiectivelor şcolare la cerințele sociale, culturale, ştiințifice, relația obiective stipulate - posibilitățile elevilor, relația obiective-conținuturi, obiective-mijloace, obiective-conținut-metode* etc. După I.L. Chancerel [10, pag.5-91] se pot surprinde următoarele niveluri de concepere şi desfăşurare a procesului de evaluare:

- evaluarea achizițiilor elevilor (a activității de învățare);
- evaluarea utilizării achizițiilor pentru a dobândi competențe şi calificări;
- evaluarea competențelor în structuri de producție, consum sau achiziții ulterioare;
- evaluarea achizițiilor în raport cu normele şi valorile comunitare;
- evaluarea funcționării achizițiilor în relație cu nevoile, aspirațiile şi resursele celor care învață;
- evaluarea obiectivelor pedagogice şi a coerenței lor;
- evaluarea instruirii în raport cu obiectivele, resursele şi cadrele de referință;
- evaluarea adecvării achizițiilor la cerințele utilizării lor;
- evaluarea adecvării structurilor de instruire şi utilizare la cerințele sociale.

Se readuc în discuție recent probleme analizate cu ani în urmă de cercetătorii români, între care menționăm: definirea riguroasă a noțiunii de ***competență minimală*** (standarde minime pentru acceptarea performanței) şi implicit a *promovării la limită*, corelarea uneori slabă dintre cerințele formulate pe parcursul instruirii şi cele formulate cu prilejul evaluărilor; faptul că eşecul şcolar nu este doar al elevului, ci se raportează la sistemul în ansamblu. Se consideră că pentru evaluarea corectă a activității şcolare sunt necesare câteva mutații de accent care impun o regândire a evaluării după câteva exigențe noi, ca de pildă:

- extinderea evaluării de la verificare şi apreciere a rezultatelor la *evaluarea procesului, a strategiei purtătoare de succes*, evaluarea elevilor dar şi a obiectivelor, a conținutului, a metodelor, a situației de învățare, a evaluării însăşi;
- luarea în considerare, pe lângă achizițiile cognitive şi a altor indicatori precum: conduita, atitudinile, aplicarea în practică a celor învățate;
- *diversificarea tehnicilor de evaluare* şi adecvarea acestora la situațiile concrete (test docimologic, tehnici de evaluare a achizițiilor practice, probe de aptitudini etc.);
- *deschiderea evaluării spre viață* (competențe relaționale, comunicare profesor-elevi, disponibilități de integrare socială);
- *scurtarea drumului evaluare-decizie-acțiune ameliorată*, inclusiv prin integrarea eforturilor şi disponibilitătilor participative ale elevilor;
- *centrarea pe aspectele pozitive* ale achizițiilor şi nesancționarea în permanență a celor negative;
- *transformarea elevului într-un partener al profesorului* în evaluare prin: autoevaluare, interevaluare (evaluare reciprocă) şi evaluare controlată.

Analizând evoluția recentă a cercetărilor şi aplicațiilor în domeniul evaluării se pot desprinde două tendințe care, deşi nu foarte evidente, par să-şi pună tot mai mult amprenta pe evoluția problematicii evaluării: *orientarea spre scopul evaluării,* pe de o parte şi accentul pus pe *competența metodologică a evaluatorilor*, pe de altă parte.

Deşi s-ar părea că ***orientarea spre scop*** nu reprezintă o tendință neapărat actuală, lucrurile nu stau aşa. Un argument în acest sens îl constituie faptul că tot mai multe studii de specialitate pornesc de la întrebările: În ce scop? Pentru cine? Pe ce criterii se face evaluarea? Este cunoscut de pildă că multă vreme evaluarea elevilor a fost privită ca o acțiune a profesorului menită să motiveze, să încurajeze sau să sancționeze comportamentele elevilor. Astăzi însă evaluarea este

privită nu numai ca pusă în serviciul elevilor, dar şi ca *acţiune efectuată de elevii înşişi.* Evaluarea a dobândit deci funcţii formative tot mai importante, a dobândit cu alte cuvinte şi *un alt scop.* Scopurile evaluării s-au modificat şi s-au diversificat însă şi pe alte planuri, de pildă pe planul evaluării procesului de învăţământ (a conţinutului, a profesorului), precum şi pe planul evaluării structurilor şi instituţiilor educative.

Orientarea spre scop este strâns legată de ***competenţa metodologică***, de preocuparea de a asigura demersului evaluativ calităţi ca: validitatea, fidelitatea şi relevanţa. Pe plan metodologic, teoria şi practica evaluării şcolare încearcă să ofere răspunsuri mai pertinente şi cu aplicabilitate directă unor întrebări cum sunt: Cui serveşte evaluarea? Pe cine evaluăm? (pe toţi elevii, un grup de vârstă sau elevii luaţi individual). Când evaluăm? (de câteva ori pe an, pe semestru, la date fixe, continuu, la sfârşitul unui program de studiu etc.), dar mai ales cu ce instrumente realizăm evaluarea? (teste scrise, examinare orală, verificare practică, observarea directă a elevilor în timpul orei, corectarea temelor făcute acasă, prin referate, proiecte, tehnici autoevaluative, etc.).

3. METODOLOGIA PEDAGOGICĂ A EVALUĂRII

Metodologia evaluării, alături de metodologia predării-învăţării face parte din sfera metodologiei pedagogice. Aceasta înseamnă că evaluarea nu este o componentă separată a procesului de învăţământ sau independentă de celelalte componente ale acestuia. Dimpotrivă, evaluarea este şi trebuie să fie privită ca o parte integrantă a procesului didactic, care interacţionează cu obiectivele, cu conţinuturile şi, desigur, cu metodologia didactică. De altfel, necesitatea încorporării evaluării în ansamblul de componente şi acţiuni ce alcătuiesc procesul de învăţământ sunt evidenţiate şi pe plan terminologic, prin folosirea tot mai frecventă a sintagmei ***proces de predare, învăţare şi evaluare*** pentru a desemna mai bine natura reală a procesului de învăţământ.

Pe plan metodologic, interdependenţa dintre predare, învăţare şi evaluare se manifestă prin transferul de metode de la o activitate la alte, prin folosirea unor metode comune predării şi învăţării, precum şi prin transferul de obiective şi funcţii de la o categorie de metode la alta. Astfel, metodele de predare-învăţare realizează, direct sau indirect, şi obiective şi funcţii din sfera evaluării, după cum metodele de evaluare realizează şi obiective şi funcţii de predare şi învăţare. Însăşi clasificarea metodelor de evaluare păstrează, în bună măsură, criterii similare cu cele aplicate în clasificarea metodelor de predare.

De altfel, unitatea şi coerenţa metodelor de predare cu metodele de evaluare constituie şi o cerinţă de ordin pedagogic, exprimată sintetic în principiul: ***evaluarea trebuie să reflecte predarea***, iar predarea, la rândul ei, trebuie să răspundă la feed-back-ul oferit de evaluare. Desigur, această interdependenţă între metodologia predării şi metodologia evaluării nu trebuie să inducă o confuzie de planuri sau o ignorare a specificităţii fiecărei activităţi. Prin obiectivele şi prin funcţiile lor, metodele de evaluare nu rezultă dintr-o simplă preluare a metodelor de predare, ci dintr-o adaptare la cerinţele verificării şi aprecierii corecte şi semnificative a performanţelor elevilor.

3.1. Metode de evaluare bazate pe verificarea orală

Metodele bazate pe verificarea (examinarea) orală fac parte din categoria mai generală a metodelor de comunicare verbală aplicate şi în procesul predării, aşa încât cerinţele generale privind realizarea comunicării profesor-elevi se aplică şi cazul evaluării. În funcţie de tipul de comunicare şi de tipul de limbaj practicat (dialogat, monologat), se pot distinge două metode principale: conversaţia şi expunerea de evaluare.

3.1.1. Conversaţia de evaluare

Conversaţia de evaluare, numită de unii autori *chestionarea orală*, constă într-o succesiune logică şi psihologică de întrebări şi răspunsuri, iniţiată şi coordonată de profesor, la care participă unul sau mai mulţi elevi (inclusiv întreaga clasă), în funcţie de obiectivele urmărite şi de tipul de evaluare în care conversaţia este utilizată.

1. **Cerinţe privind formularea întrebărilor**. În cadrul conversaţiei de evaluare, *întrebările* au rolul unor stimuli, al unor solicitări verbale menite să declanşeze procesele şi operaţiile intelectuale implicate în învăţarea cunoştinţelor şi a capacităţilor supuse verificării (evaluării). De aceea, problema centrală a conversaţiei de evaluare o constituie natura întrebărilor, modul de formulare şi de adresare (exprimare) şi, în legătură cu acestea, *tipul de solicitare* implicat în formularea verbală. O întrebare adresată memoriei elevilor va genera un răspuns reproductiv sau, după caz, un răspuns incomplet sau chiar un nonrăspuns. Mai mult decât atât, prin repetare, un astfel de gen de întrebări va induce la elevi un *stil de învăţare*, bazat pe memorare şi reproducere. Principalele cerinţe privind natura, formularea şi exprimarea întrebărilor pot fi sintetizate astfel:

a) Întrebările trebuie să fie formulate clar, într-un limbaj explicit, fără ambiguităţi de sens, iar solicitarea trebuie să fie sintetică şi directă. Când întrebarea se referă la o problemă mai complexă, sau când presupune precizări suplimentare care să direcţioneze gândirea elevilor, se recomandă ca formularea întrebării să cuprindă două părţi: o parte explicativă, cu rol introductiv sau de lămurire a contextului şi o parte constând în solicitarea (întrebarea) propriu-zisă, care trebuie să fie scurtă şi precisă.

b) Fiecare întrebare trebuie să exprime direct şi explicit natura şi conţinutul solicitării adresate elevilor (elevii să înţeleagă *ce li se cere*) şi genul de răspuns pretins (reproductiv, creativ, scurt sau detaliat etc.). Cu alte cuvinte, *obiectul întrebării* trebuie să fie clar, iar profesorul trebuie să verifice dacă elevii au identificat şi au înţeles corect acest obiect.

c) Întrebările nu trebuie să sugereze răspunsul şi nici că un răspuns ar fi mai bun iar altul mai rău. Sugestia poate fi generată atât prin modul de formulare, cât şi prin modul de exprimare.

d) Întrebările nu trebuie să cuprindă simultan mai multe solicitări şi, mai ales, să nu cuprindă mai multe solicitări foarte diferite, care ar presupune zone diferite de concentrare mentală. În cazul în care verificarea urmăreşte capacitatea elevilor de a stabili relaţii, de a efectua transferul de cunoştinţe, de a combina algoritmi diferiţi, se recomandă ca aceste aspecte să fie solicitate şi puse în evidenţă nu printr-o singură întrebare, ci printr-un lanţ de întrebări în care fiecare nouă întrebare să aibă în vedere şi răspunsurile date de elevi la întrebările precedente.

2. **Cerinţe privind formularea şi acceptarea răspunsurilor**. Cealaltă componentă a conversaţiei de evaluare o constituie *răspunsurile date de elevi*. De fapt, relaţia întrebare-răspuns formează o unitate indisociabilă; calitatea răspunsurilor date de elevi nu poate fi apreciată separat de calitatea întrebărilor puse de profesor, iar fiecare nouă întrebare nu trebuie să fie formulată independent de răspunsurile date de elevi la întrebările anterioare. Similar întrebărilor, şi răspunsurile elevilor trebuie să respecte anumite cerinţe:

a) Răspunsurile trebuie să fie corecte şi complete, formulate fluent, coerent şi expresiv. Profesorul trebuie să descurajeze tendinţa elevilor de a da răspunsuri „recitate", monotone, eliptice sau fragmentate.

b) Profesorul trebuie să lase elevilor timp de gândire, de elaborare mentală a răspunsurilor, aşa-zisul dinamism al conversaţiei trebuie menţinut în limite acceptabile, fără a dezavantaja elevii cu ritmuri intelectuale mai lente sau cu dificultăţi de învăţare.

c) Răspunsurile greşite sau părţile greşite din răspunsuri trebuie corectate imediat şi, dacă este cazul, conversaţia de evaluare poate fi temporar întreruptă pentru explicarea, de către profesor sau cu ajutorul celorlalţi elevi, a naturii greşelilor, după care elevul poate fi solicitat să reformuleze

răspunsul. În cazul în care frecvența răspunsurilor incomplete, greșite sau a nonrăspunsurilor este mare, profesorul trebuie să adapteze nivelul de dificultate, să reformuleze întrebările și, desigur, să identifice natura cauzelor care au generat performanțele slabe ale elevilor.

Pe lângă aspectele privind relația întrebări-răspunsuri, conversația de evaluare prezintă și alte valențe ce pot fi valorificate de profesor în procesul de învățământ. Este de menționat în primul rând faptul că, bazându-se pe dialogul direct cu elevii, conversația de evaluare dispune simultan de *mijloace verbale* și de *mijloace nonverbale* de comunicare (expresivitatea specifică limbajului oral, mimica, gestica), care, prin complementaritate, sporesc posibilitățile de comunicare, de emitere și receptare, a întrebărilor și a răspunsurilor. Caracterul direct al comunicării prezintă, de asemenea, avantajul unui feed-back nemijlocit și operativ. Erorile pot fi corectate în însuși procesul evaluării, profesorul are posibilitatea folosirii unor întrebări suplimentare, eventual ajutătoare, poate reveni asupra formulării întrebărilor, așa încât poate identifica mai ușor și cu mai multă certitudine natura erorilor și cauzele performanțelor slabe.

În ceea ce privește modul de desfășurare a conversației de evaluare, opțiunea profesorului depinde de obiectivele urmărite și de tipul de evaluare în care conversația este implicată. În cazul evaluărilor curente, recomandarea generală este de a se folosi o conversație de tipul *comunicării de grup*, care implică participarea în diferite ipostaze (emițător, receptor) a tuturor elevilor.

În cazul evaluărilor finale care folosesc examinarea orală, conversația de evaluare dobândește în mai mare măsură caracterul unei *chestionări orale*, la care participă un singur elev. Este evident că, în acest caz, întrebările se adresează direct elevului și ele sunt mult mai dependente de calitatea răspunsurilor precedente date de elev. Dar, conversația individualizată de evaluare poate fi practicată și în cadrul lecțiilor, în evaluările curente, cu condiția ca ceilalți elevi să fie antrenați în activități independente de învățare, iar momentele de conversație individualizată să nu ocupe cea mai mare parte a lecției.

Cu toate că valoarea formativă a conversației de evaluare este incontestabilă, această metodă de evaluare prezintă și unele dezavantaje. În primul rând, este o metodă care consumă mult timp, iar pentru disciplinele prevăzute cu un număr redus de ore este destul de dificil să se asigure mai mult decât o verificare prin conversație a tuturor elevilor. Excesul, în aceste condiții, nu ar conduce decât la o conversație superficială și irelevantă, mai slabă decât verificările scrise sau decât cele practice, care au o putere mai mare de cuprindere sub aspectul numărului de elevi evaluați. Printre dezavantaje se menționează și că, dincolo de posibilitatea profesorului de a antrena în evaluare întreaga clasă, practic o parte a elevilor va rămâne totuși în afara evaluării și, în general, în afara activității desfășurate în clasă. În sfârșit, se menționează și caracterul mai puțin standardizat al evaluării prin conversație și, prin urmare, riscul unui subiectivism mai accentuat al profesorului. Dincolo însă de aceste dezavantaje, evaluarea prin conversație rămâne o metodă de evaluare cu multiple valențe instructive și educative.

3.1.2. Expunerea liberă a elevului

Expunerea liberă a elevului face parte din aceeași categorie a metodelor bazate pe comunicarea verbală orală și se supune regulilor generale ale acestui tip de comunicare. Spre deosebire de conversație, prestația elevului nu mai apare ca o suită de răspunsuri la o succesiune de întrebări, ci ca o *prezentare compactă*, în limbaj oral, a unei teme mai ample, care se pretează la o expunere unitară și coerentă. Opțiunea pentru această metodă de verificare și evaluare depinde de două repere principale:

a) *obiectivele* urmărite în evaluare, metoda fiind recomandată atunci când obiectivele vizează evaluarea capacității elevului de construcție a unui mesaj coerent, de combinare și sistematizare a cunoștințelor, de exprimare fluentă și expresivă, de înlănțuire logică a argumentației;

b) *conţinuturile* care se evaluează, metoda fiind recomandată în cazul conţinuturilor cu o structură logică şi psihologică unitară, care nu pot fi fragmentate fără a se pierde o parte semnificativă din logica lor internă sau care, prezentate într-o formă scurtă, nu reflectă nivelul real de însuşire a lor de către elevi.

Foarte important pentru valoarea metodei este modul în care profesorul formulează subiectul (tema) expunerii. Se recomandă ca subiectul sau tema să aibă un caracter problematizat, să implice stabilirea de relaţii, elaborarea de sinteze şi sistematizări, să nu depindă excesiv de informaţii memorizate şi ale căror lacune ar putea să fragmenteze expunerea sau chiar să o blocheze. Profesorul trebuie să încurajeze continuitatea expunerii, să nu întrerupă elevul decât în cazul unor erori importante sau al devierii expunerii într-o direcţie greşită. În funcţie de contextul evaluării, expunerea elevului poate fi sprijinită pe schiţe scrise, în care sunt structurate cele mai importante puncte de reper, cum este cazul examinărilor orale. Dar chiar şi în cazul evaluărilor curente, profesorii pot anunţa elevii că urmează să fie evaluaţi prin expunere liberă şi că pot pregăti, în acest scop, schiţe de expunere pe care le pot folosi în susţinerea expunerii.

În aplicarea acestei metode, profesorul trebuie să aprecieze (şi să încurajeze) nu numai corectitudinea ştiinţifică a prestaţiei elevului, dar şi aspectele referitoare la continuitatea, coerenţa şi fluenţa expunerii, expresivitatea, capacitatea elevului de a valorifica maximal cunoştinţele pe care le deţine, de a evita „căile închise", de a nu pătrunde în zone în care are lacune.

3.2. Metode de evaluare bazate pe verificarea scrisă

Metodele de evaluare bazate pe verificarea scrisă rămân în sfera metodelor de comunicare verbală, dar asumând rigorile specifice acestui tip de comunicare. Principalul avantaj al acestor metode - avantaj ce explică larga lor utilizare - constă în posibilitatea verificării şi evaluării simultane a unui număr mare de elevi, deschizând astfel şi posibilitatea unei evaluări ritmice, cu o frecvenţă sporită, apropiată de cerinţele evaluării continue, formative.

3.2.1. Lucrările scrise de verificare curentă

Lucrările scrise de verificare curentă, numite în limbajul elevilor ***extemporale***, sunt tehnici de verificare şi evaluare folosite pe parcursul procesului de învăţământ, integrate în lecţii mixte, de regulă în prima parte a lecţiei, având rolul unui sondaj frontal prin care se verifică nivelul pregătirii curente a elevilor. În funcţie de obiectivele şi conţinutul lor, lucrările scrise pot fi:

1. **Lucrări scrise de verificare a lecţiei anterioare**. Acestea sunt probe scurte, de 10-15 minute, folosite ca substitut al verificării orale, în vederea evaluării şi notării unui număr mare de elevi, precum şi pentru a se constata ritmicitatea şi continuitatea pregătirii elevilor. Întrucât conţinutul lor se limitează la tema lecţiei anterioare şi nu vizează alte sarcini de învăţare decât cele solicitate în mod curent elevilor, aceste lucrări nu se anunţă şi nu se pregătesc în mod special. Lucrările de acest fel cuprind subiecte scurte, alcătuite din 1-3 întrebări precise. În funcţie de conţinutul temei, rezolvarea unei probleme poate fi o sarcină suficientă în cazul acestor lucrări.

2. **Lucrări scrise de verificare la sfârşit de capitol**. Acestea sunt lucrări pentru care se acordă un timp mai mare de lucru (20-30 de minute), prin care se urmăreşte verificarea şi evaluarea unui conţinut mai amplu, precum şi capacitatea elevilor de a integra şi de a corela cunoştinţele învăţate pe parcursul mai multor lecţii. Întrucât acest tip de lucrări vizează solicitări de sinteză, de sistematizare, ori aplicaţii practice mai complexe, ele se anunţă în prealabil elevilor, cu cel puţin o lecţie mai înainte, recomandându-se ca profesorul să precizeze elevilor ce fel de solicitări vor cuprinde şi ce aspecte mai importante trebuie să aibă în vedere în activitatea de învăţare. Acest tip de lucrări au un rol important în cadrul *evaluării formative* (continue), întrucât ele servesc nu numai la evaluarea şi notarea elevilor, dar şi ca tehnici de cunoaştere a nivelului şi

calității cunoștințelor asimilate de elevi în cadrul unui capitol sau al unei teme complexe, ca bază pentru abordarea unui nou capitol al programei.

3.2.2. Lucrările scrise de sinteză (semestriale)

Lucrările scrise de sinteză sunt tehnici de verificare și evaluare finală (sumativă), care se aplică la sfârșitul unei perioade compacte a procesului de învățământ, de regulă semestrul sau trimestrul, având rolul de a pune în evidență nivelul și calitatea pregătirii elevilor pe ansamblul perioadei respective. Pentru verificarea prin lucrări scrise de sinteză se alocă o lecție specială. Este important de subliniat că aceste lucrări nu sunt și nu trebuie să fie „extemporale mai mari", ele nu sunt reproducerea cantitativă sporită a unor lucrări scrise curente, ci verificări de sinteză care se disting prin natura și calitatea solicitărilor adresate elevilor. Prin aceste lucrări se verifică nu cunoștințe separate și nici suma cunoștințelor elevilor, ci capacitatea de a opera cu cunoștințele învățate, de a stabili relații și interdependențe, de a rezolva probleme și de a realiza aplicații. De regulă, lucrările de sinteză sunt pregătite prin 1-2 lecții de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor, în cadrul cărora sunt pregătite și anticipate tipurile de solicitări, de subiecte și teme ce vor fi incluse în lucrările scrise de sinteză.

Privite în ansamblul lor, tehnicile de verificare scrisă prezintă o serie de avantaje care explică, de altfel, larga lor utilizare. Avantajul principal constă în posibilitatea evaluării și notării unui număr mare de elevi și, în legătură cu aceasta, posibilitatea unor evaluări ritmice, sistematice. Pe lângă acest avantaj de natură cantitativă, tehnicile de verificare scrisă au și avantaje de factură pedagogică. Ele favorizează activitatea independentă a elevilor, le permite un ritm de lucru mai apropiat de posibilitățile lor, diminuează emoțiile specifice examinării orale. De asemenea, lucrările scrise se pretează unei evaluări mai obiective, bazată pe analiza comparativă postevaluare, pe folosirea unor bareme sau standarde de corectare.

Pe de altă parte, tehnicile de verificare scrisă au și dezavantaje. Principalul dezavantaj aparține însăși comunicării scrise care, după cum se cunoaște, nu permite un feed-back direct și operațional. Actul emiterii (al elaborării lucrărilor de către elevi) și actul receptării (al corectării lucrărilor de către profesor) sunt separate în timp și spațiu. Elevul nu poate reveni asupra celor scrise, nu poate aduce explicații suplimentare, nu beneficiază de întrebări ajutătoare și nici de confirmarea sau infirmarea directă sau indirectă (prin comunicare nonverbală) a corectitudinii răspunsurilor date. La rândul lui, profesorul nu poate solicita precizări suplimentare din partea elevului, nu poate corecta operativ erorilor și nu are posibilitatea observării comportamentului de răspuns al elevului. De aceea, o cerință aproape obligatorie este ca rezultatele evaluării lucrărilor scrise să fie prezentate elevilor, eventual discutate cu elevii, cu precizarea principalelor calități, dar și a erorilor tipice, a rezolvărilor greșite și a concluziilor privind pregătirea viitoare.

3.2.3. Evaluarea prin tehnica testelor

Utilizarea tehnicii testelor în verificarea și evaluarea nivelului de pregătire a elevilor este una dintre soluțiile tot mai larg aplicate de creștere a caracterului obiectiv și semnificativ al evaluării școlare și de asigurare a unei comparabilități sporite a evaluărilor efectuate pe eșantioane (clase) de elevi diferite, de către evaluatori diferiți și în perioade diferite. Testele sunt recomandate ca o tehnică de diminuare a erorilor subiective de evaluare, de moderare a evaluărilor făcute de profesori (evaluatori) diferiți, dar și ca o tehnică prin care se pot pune în evidență aspectele psihice ale învățării, tipurile de dificultăți și de erori, fiind astfel o bună tehnică de evaluare formativă.

Testul este o ***probă standardizată*** prin care se determină nivelul și caracteristicile unor procese și însușiri psihice la o anumită populație (eșantion), precum și poziția relativă a unei persoane în cadrul populației respective. Testul este o probă și în sensul că „pune la încercare",

solicită subiectului „să probeze" o anumită capacitate, o anumită performanţă sau o anumită însuşire psihică. Testul implică o *examinare identică* pentru toţi subiecţii şi un mod de evaluare şi de notare de asemenea identic. Prin aceasta, testul este sau intenţionează să fie un ***instrument de măsură***, care foloseşte un anumit *etalon*, în baza cărora se poate stabili nu numai nivelul absolut al însuşirii sau performanţei testate, dar şi nivelul, mărimea sau poziţia unei persoane în cadrul populaţiei din care face parte, din punctul de vedere al însuşirii sau performanţei respective. Este de precizat că elaborarea şi etalonarea testelor implică demersuri şi tehnici destul de complexe, care nu se află întotdeauna la îndemâna profesorului. De aceea, în procesul de învăţământ şi în activitatea curentă de evaluare realizată de profesor la clasă se poate vorbi mai curând de folosirea *tehnicii testelor*, decât a unor teste psihologice propriu-zise.

Denumirea cea mai generală a testelor folosite în evaluarea şcolară (educaţională) este aceea de ***test educaţional***. În practică însă, testele nu măsoară sau nu pot măsura tot complexul de rezultate ale procesului educaţional, cel mai frecvent (şi mai accesibil) fiind *domeniul cognitiv*, aşa încât se preferă, de cele mai multe ori, termenul de *test de cunoştinţe*. De asemenea, spre a se sublinia rolul testului ca tehnică docimologică (de măsurare a performanţelor şcolare), se foloseşte frecvent şi termenul de *test docimologic*. Dacă se consideră că rigorile privind standardizarea, etalonarea, validitatea etc. nu sunt îndeplinite, atunci este preferabil termenul de ***probă de cunoştinţe*** sau ***probă docimologică.***

Sub aspect constitutiv, unitatea de bază a testului este *itemul.* Acesta este o solicitare punctuală (o întrebare, o problemă), precis delimitată, pe care subiectul trebuie să o îndeplinească. Fiecare item corespunde unui criteriu (tip de capacitate sau de performanţă), aşa încât itemii nu sunt entităţi izolate, ci sunt organizaţi în *seturi sau baterii de itemi,* în interiorul cărora itemii sunt ierarhizaţi pe tipuri de solicitări şi niveluri de dificultate.

Tehnicile de construire a testelor (probelor) de cunoştinţe sunt de o mare varietate. În general se consideră că, în funcţie de obiectivele urmărite şi de caracterul itemilor şi al răspunsurilor, există două categorii principale de tehnici: *tehnici obiective*, care verifică cunoştinţe precise, ce nu implică interpretări subiective, iar răspunsurile pot fi calificate în afara oricăror dubii drept corecte sau greşite, adevărate sau false, şi *tehnici subiective*, care implică interpretări, opinii personale ale elevilor, neexistând o variantă certă a răspunsului corect, ci doar posibilitatea unei evaluări, mai mult sau mai puţin subiectivă, în termeni calitativi (pertinenţă, coerenţă, originalitate etc.).

Din punctul de vedere al tehnicii de construire şi al *tipului de răspunsuri solicitate*, itemii pot fi de două feluri: itemi cu ***răspunsuri deschise***, la care răspunsurile trebuie elaborate de elevi şi itemi cu ***răspunsuri închise***, la care elevii trebuie să aleagă răspunsurile corecte dintr-o listă de variante de răspunsuri preformulate.

1. **Itemii cu răspunsuri deschise** pot fi construiţi prin două tehnici principale: *tehnica răspunsului scurt*, în care răspunsul corect şi complet are o formulare scurtă şi precisă, alcătuită din date, nume, termeni sau sintagme, care pot fi enunţate (scrise) ca atare, fără completări sau precizări suplimentare; *tehnica răspunsului elaborat*, în care răspunsul corect şi complet presupune o construcţie verbală cel puţin de nivelul unei fraze (în sens gramatical), care implică folosirea mai multor termeni, noţiuni, date etc. În funcţie de natura solicitărilor, răspunsurile pot să fie de *tip algoritmic*, când există o structură cunoscută de reguli şi operaţii ce trebuie aplicată de elev (de exemplu, definiţiile, clasificările, descrierile structurate etc.), sau de *tip euristic*, când se cer elevilor interpretări, exemplificări, aprecieri şi, în general, sarcini pentru care nu există o soluţie unică şi certă care să fi fost anterior învăţată.

2. **Itemii cu răspunsuri închise** cuprind două sau mai multe variante de răspunsuri, dintre care una sau mai multe sunt corecte (adevărate), iar celelalte greşite (false). Desigur, variantele greşite nu trebuie să conţină absurdităţi, aberaţii sau erori „grosolane", uşor identificabile, ci soluţii plauzibile, adevăruri aparente care, dacă sunt alese de elevi, traduc erori tipice, lacune cognitive, imprecizii, confuzii, generalizări pripite etc. Cu alte cuvinte, varianta greşită trebuie „să

pară corectă", să conțină o anumită „capcană" care să (sur)prindă fie învățarea superficială, fie o eroare de gândire, de înțelegere sau de aplicare a cunoștințelor. De aceea, unii autori fac deosebire între ***răspunsuri***, care sunt variantele corecte, şi ***distractori***, care sunt variantele greşite, aceştia din urmă având rolul de a distrage atenția elevilor de la răspunsurile corecte în cazul în care calitatea slabă a învățării nu permite identificarea certă a răspunsului corect [P.Lisievici, 35].

Există o mare varietate de tehnici de construire a itemilor cu răspunsuri închise. În funcție de numărul variantelor de răspuns, există itemi cu *alegere dihotomică sau duală* şi itemi cu *alegere multiplă*. În primul caz, itemul constă dintr-un enunț (o afirmație sau o negație, o ipoteză, o regulă, o apreciere etc.), iar elevul este solicitat să aleagă între alternative de tipul: corect-greşit, adevărat-fals, acord-dezacord, pozitiv-negativ, da-nu etc. În cel de-al doilea caz, itemul constă dintr-o întrebare, o problemă, un enunț pentru care se oferă mai multe (cel puțin 3) variante de răspunsuri. Aceste variante pot să aibă forma unor *răspunsuri complete preformulate* sau, în cazul problemelor, a rezultatului final al rezolvării, sau forma unor *scale de evaluare cantitativă* (foarte mult, mult, puțin etc.), *calitativă* (foarte bine, bine, mai puțin bine etc.) sau *temporală* (întotdeauna, deseori, uneori etc.).

În privința numărului şi naturii variantelor de răspunsuri corecte/greşite, există mai multe opinii, fiecare evidențiind avantaje şi dezavantaje. P. Lisievici consideră că tehnica alegerii multiple prezintă două varietăți principale: *alegerea răspunsului corect*, caz în care în care există o singură variantă corectă şi *alegerea celui mai bun răspuns*, caz în care mai multe sau toate variantele sunt „aproximativ corecte", mai mult sau mai puțin discutabile, dar una singură are cel mai ridicat „grad de adecvare" cu premisa enunțată în item [35]. Pe de altă parte, opțiunea pentru o singură variantă corectă prezintă riscul alegerii din întâmplare a variantei corecte, mai ales când numărul variantelor este redus. De pildă, la 3 variante, există o probabilitate de 30% ca răspunsul corect să fie ales la întâmplare, dar probabilitatea „ghicirii" poate fi mult mai mare, dacă avem în vedere că majoritatea elevilor ştiu „câte ceva" despre conținuturile testului. Existența mai multor variante corecte (inclusiv toate) sau neprecizarea numărului de variante corecte pot să stimuleze elevii la o atenție sporită şi la o analiză mai judicioasă a variantelor de răspunsuri.

3.3. Evaluarea prin metodele cercetării pedagogice

Deşi fac parte din două categorii metodologice distincte, metodele de cercetare şi metodele de evaluare au un punct de convergență, ca metode ce servesc şi studiului fenomenelor educative şi evaluării şcolare. Prin urmare, verificarea beneficiază de cercetarea pedagogică, împrumutând de la aceasta metode de cunoaştere şi apreciere a subiecților.

3.3.1. Observația de evaluare

Metoda observației constă în perceperea intenționată, planificată şi sistematică a manifestărilor comportamentale, individuale şi colective ale elevilor, în condiții naturale, în timpul desfăşurării lecției sau al altor activități realizate cu elevii. Caracteristica principală a observației este *neintervenția*, faptul că profesorul nu produce sau nu schimbă artificial comportamentele pe care la observă, acestea fiind surprinse în desfăşurarea lor normală. De regulă, observația de evaluare nu este o metodă folosită de sine stătător, ci însoțeşte celelalte metode de verificare şi evaluare. Observația se efectuează concomitent cu conversația de evaluare, cu aplicarea unui test, a unei lucrări scrise, având rolul de a oferi o informație complementară privind reacțiile şi comportamentele elevilor pe parcursul evaluării.

Similar observației ştiințifice, observația de evaluare trebuie să fie planificată, sistematică şi selectivă. Este evident că nu se poate observa totul deodată. De aceea, profesorul trebuie să efectueze o anumită selecție în câmpul perceptiv, ceea ce presupune sistematizarea conduitelor ce

vor fi supuse observaţiei, raportarea lor la clase de comportament şi la tipologii, adică reducerea diversităţii la unităţi de observaţiei accesibile şi semnificative, care să ofere o informaţie relevantă despre elevi. Rezultă că observaţia trebuie pregătită prin stabilirea ***indicatorilor observabili*** ce vor fi urmăriţi, indicatori care să fie semnificativi şi pertinenţi, să"spună" ceva despre caracteristicile evaluate. De exemplu, *participarea elevului la lecţii*, ca o caracteristică semnificativă pentru actul evaluării, poate fi transpusă în următorii indicatori observabili: *participă la lecţii din proprie iniţiativă; participă numai la solicitarea profesorului; participă la incitarea colegilor; nu participă prin indiferenţă (apatie); refuză să participe (non-participare activă)*. După cum se constată, fiecare dintre aceşti indicatori reflectă un anumit tip de comportament, iar în combinaţie cu alţi indicatori,de pildă cu cei privind calitatea răspunsurilor date de elev, completează informaţia necesară unei evaluări corecte.

3.3.2. Chestionarul de evaluare

Chestionarul de evaluare constă într-o succesiune logică şi psihologică de întrebări şi răspunsuri prin care se urmăreşte verificarea şi evaluarea nivelului şi calităţii achiziţiilor elevilor pe o gamă largă de obiective şi conţinuturi. Spre deosebire de testul de cunoştinţe, chestionarul de evaluare nu este o probă docimologică standardizată, rolul lui este de *a colecta informaţii* şi nu de a măsura (în sensul în care se face măsurarea prin testele de cunoştinţe). Acelaşi chestionar poate să cuprindă întrebări de tipuri diferite, cu solicitări de naturi diferite, scopul lui fiind acela de a oferi profesorului o informaţie bogată şi diversă.

În construirea chestionarului, mai importante decât standardizarea şi tipizarea itemilor sunt *fluenţa şi coerenţa internă a succesiunii de întrebări, legătura logică şi de conţinut între o întrebare şi alta*. Chiar dacă se prezintă ca un formular scris, chestionarul păstrează în bună măsură caracterul unui dialog sau al unui discurs în care întrebările nu sunt entităţi izolate, ci fac parte dintr-un demers cognitiv şi comunicativ coerent, cu o anumită continuitate de conţinut şi înlănţuire logică. De aceea, chestionarul de evaluare se elaborează în jurul unei anumite teme, la încheierea unui anumit capitol din programă, când sunt necesare şi posibile sinteze, transferuri de cunoştinţe, comparaţii, generalizări.

Chestionarul poate fi şi un bun ***instrument de autoevaluare*** pentru elevi. In acest scop, profesorul poate da elevilor chestionare ca ghid în pregătirea lecţiilor de recapitulare, a lucrărilor scrise semestriale sau a examenelor.

3.3.3. Analiza produselor activităţii elevilor

Activitatea de învăţare desfăşurată de elevi se materializează deseori în produse, în lucrări, în obiecte fizice care pot constitui un bun reper pentru verificarea şi evaluarea cunoştinţelor, capacităţilor şi deprinderilor dobândite în procesul de învăţământ. Produsul activităţii are avantajul că sintetizează un complex de caracteristici incluzând domeniul *cognitiv* (cunoştinţe, capacităţi), domeniul *motivaţional-atitudinal* (motivaţii, interese, atitudini) şi domeniul *psiho-motor, de aplicare şi execuţie* (deprinderi, abilităţi). Într-o anumită măsură, se poate afirma că în fiecare produs se reflectă întreaga personalitate a elevului.

În sens larg, prin produs se înţelege orice rezultat fizic al activităţii elevilor realizat de ei în cadrul sau în legătură cu procesul de învăţământ. În acest sens, sunt produse ale activităţii: lucrările scrise, referatele, desenele, obiectele de lucru manual, lucrările de atelier etc. În practica evaluării, analiza produselor activităţii elevilor apare în două ipostaze:

a) *ca metodă specifică de evaluare*, în cazul tipurilor de activitate didactică ce presupun prin obiectivele şi conţinutul lor realizarea de produse (ateliere, lucrări practice, laboratoare). În acest caz, realizarea produsului reprezintă principala modalitate de învăţare, iar caracteristicile produsului principalul criteriu de evaluare.

b) *ca metodă complementară e evaluare*, în cazul activităților didactice care nu presupun realizarea unor produse de către elevi. În acest caz, o serie de lucrări realizate de elevi, cu scop de învățare sau de evaluare, sunt tratate și ca produse. De exemplu, o compunere, un referat sau, în general, o lucrare scrisă poate fi abordată și ca produs al activității și analizată și sub alte aspecte decât cele privind conținutul ei: aspectul estetic, plasarea în pagină, lizibilitatea ș.a.

Pentru a oferi o evaluare semnificativă, analiza produselor activității elevilor trebuie să se întemeieze pe repere și criterii clare și pertinente. Desigur, acestea sunt în bună măsură dependente de natura produsului și a activității didactice în care produsul a fost realizat. Dintre criteriile de evaluare cu o aplicabilitate mai generală se pot menționa:

- gradul de corespondență cu obiectivele sau cu parametrii proiectați, în baza cărora produsul a fost realizat;
- aspectele tehnice sau procedurale ale realizării produsului: aplicarea tehnicilor și procedeelor recomandate, calitatea operațiilor efectuate;
- aspectele estetice ale produsului;
- aspectele relevante pentru atitudinea elevului în procesul executării produsului, cu referire la acuratețea execuției, atenția acordată detaliilor aparente, temeinicia realizării, exigența în autocontrolul calității etc.

4. TEORIA ȘI PRACTICA NOTĂRII ȘCOLARE

Notarea școlară, definită ca actul prin care se atribuie note sau calificative prestațiilor elevilor în procesul de învățământ, este atât o componentă, cât și o etapă a activității de evaluare. Importanța notării școlare nu se limitează însă la cadrul strict pedagogic al procesului de învățământ. Faptul că notarea este nu numai un act strict pedagogic, dar și unul cu semnificații și consecințe care depășesc granițele școlii și influențează statutul școlar și social al elevilor, îi conferă acesteia o importanță deosebită, ceea ce explică și preocupările extinse de care notarea se bucură în teoria pedagogică, în cercetarea din științele educației. De fapt, calitatea notării își pune amprenta pe calitatea întregului act de evaluare, așa încât sistemul de evaluare în ansamblul său nu poate fi ameliorat și perfecționat dacă nu se asigură un sistem de notare corect.

4.1. Notarea școlară ca act de măsurare

Dacă luăm în considerare accepțiunea generală a conceptului de măsurare – ca acțiune de determinare a valorilor unei mărimi și de exprimare a acestor valori printr-o serie numerică – atunci *notarea școlară poate fi tratată ca un act de măsurare*. Firește, nu vom putea asimila notarea școlară cu măsurarea caracteristicilor fizice sau cu măsurarea formală din matematică. Ea este însă destul de apropiată de măsurarea din psihologie sau din sociologie, iar adoptarea unor concepte și tehnici din aceste domenii se poate dovedi utilă pentru ameliorarea notării școlare. Pentru a evita totuși eventualele confuzii între notarea școlară, ca *act de evaluare* și măsurare, ca act de determinare și exprimare numerică a valorii unei mărimi, este necesar să subliniem că:

1. Notarea școlară nu este *stricto sensu* un act de măsurare întrucât notele școlare, deși exprimate numeric, nu reflectă mărimi absolute ci *ierarhii, poziții* sau *ranguri*, așa încât *între mărimile caracteristicii măsurate și seria numerică folosită nu există o relație de identitate izomorfă*, în sensul că în timp ce numerele cresc sau descresc cu intervale egale, distanțele reale care separă o notă școlară de alta nu sunt egale pe diferitele paliere ale scării de notare (de pildă, intervalul dintre notele 4 și 5 nu este egal cu intervalul dintre notele 9 și 10, iar acesta din urmă nu este egal cu intervalul dintre 5 și 6 ș.a.m.d.);

2. Exprimând *relaţii de ordine* şi nu cantităţi de sine stătătoare, *notele şcolare nu au semnificaţia unor valori absolute* şi nici nu poate fi stabilit un punct sau nivel *zero absolut* (sau natural) al caracteristicii măsurate, care să desemneze absenţa caracteristicii sau inexistenţa (teoretică sau practică) a unui nivel mai mic decât cea mai mică valoare a caracteristicii măsurate, de unde rezultă două consecinţe deosebit de importante:

a) relaţia dintre numerele care exprimă notele şcolare *nu este aditivă*, ceea ce înseamnă că numărul care exprimă două mărimi reunite nu este egal cu suma a două numere care exprimă fiecare din cele două mărimi. Foarte simplu spus, aceasta înseamnă că doi elevi de nota 5 nu sunt egali cu un elev de nota 10, sau că o performanţă de nota 9 nu este suma unor performanţe distincte cotate cu 2, 6 şi 1 (deşi 5+5=10, iar 9=2+6+1).

b) notele şcolare nu exprimă nici produse şi nici raporturi între mărimile pe care le desemnează; astfel, o performanţă de nota 8 nu poate fi tratată ca de două ori mai mare decât una de 4, iar o performanţă de nota 3 nu exprimă a treia parte dintr-o performanţă de nota 9.

3. Întrucât acordarea notelor şcolare implică un act de evaluare, de comparare sau de raportare la anumite criterii şi la anumite valori, relaţia dintre obiectul evaluării şi sistemul de măsurare nu este directă, ci *mijlocită de semnificaţii*, aşa încât nota acordată depinde atât de proprietăţile obiectului evaluării, cât şi de sensul pe care evaluatorul sau sistemul de evaluare îl acordă proprietăţilor respective. Aceasta deoarece nota şcolară măsoară nu doar cantităţi, ci şi *calităţi*, ea exprimă nu numai ordine de mărime (intensitate, frecvenţă, volum), ci şi *atribute* cu semnificaţia de pozitiv sau negativ, favorabil sau nefavorabil.

Menţinând analiza în limitele acestor particularităţi ale notării şcolare, vom putea în continuare să supunem atenţiei posibilităţile de control al erorilor de notare ce rezultă din *considerarea notării şcolare ca un act de măsurare*. Căci, într-adevăr, multe dintre erorile de notare apar şi se manifestă într-un mod similar cu erorile de măsurare şi ele pot fi înlăturate aplicând criteriile şi tehnicile folosite în măsurarea psihologică şi socială. Dintre soluţiile oferite de teoria măsurării în ştiinţele socio-umane, ne vom opri în cele ce urmează la soluţiile date de analiza structurii actului de măsurare şi de verificarea condiţiilor privind validitatea, fidelitatea şi sensibilitatea măsurării.

4.2. Structura actului de notare

În teoria generală a măsurării se consideră că structura actului de măsurare cuprinde trei componente: ***obiectul*** de măsurat, ***etalonul*** de măsură şi ***regulile de atribuire a valorilor***. Aceeaşi structură poate fi identificată şi în notarea şcolară, cu unele particularităţi pe care le vom enunţa în cele ce urmează. Analiza structurii actului de notare este operaţia prin care se identifică, se defineşte şi se controlează fiecare element al structurii, inclusiv sub aspectul posibilităţilor de apariţie a erorilor. Trebuie subliniat, în acest context, că o mare parte a erorilor de apreciere îşi au originea tocmai în slaba definire şi corelare a componentelor actului de evaluare. În planul practic al evaluării şcolare, analiza structurii actului de notare presupune ca profesorul să răspundă următoarelor întrebări:

- *Ce anume evaluează*? ceea ce înseamnă a defini *obiectul* evaluării (notării);
- *Ce sistem de notare foloseşte*? ceea ce înseamnă a preciza caracterul şi natura *etalonului* folosit;
- *Pe baza căror reguli atribuie notele şcolare*? ceea ce înseamnă a stabili ce relaţii există între caracteristicile obiectului evaluării şi notele acordate.

Răspunsul la oricare dintre aceste întrebări ar presupune incursiuni în problematica destul de complexă a măsurării şi evaluării în ştiinţele socio-umane. Ne vom limita însă la aspectele nemijlocit legate de problema evaluării şcolare.

1. ***A defini obiectul evaluării*** înseamnă a stabili *care sunt capacitățile, performanțele, atitudinile avute în vedere și ce caracteristici ale acestora sunt transpuse în note școlare*. Trebuie subliniat că în cazul evaluării școlare obiectul evaluării este unul complex, cu numeroase componente calitative care, în planul măsurării, sunt rareori accesibile în mod direct. De cele mai multe ori, evaluarea școlară are caracterul unei *măsurări indirecte*, ceea ce înseamnă că se notează nu caracteristicile ca atare, ci *manifestările observabile ale acestora* sau care pot fi abordate printr-un instrument sau printr-o metodă de investigație. Rezultă că a defini obiectul evaluării înseamnă a stabili indicatorii empirici, care vor fi înregistrați și notați. În tehnicile moderne de evaluare, aceşti indicatori sunt numiți ***descriptori de performanță***, iar formularea lor este similară modului de formulare a obiectivelor operaționale, adică precizându-se acțiunea, comportamentul și performanța care vor fi înregistrate și eventual măsurate. Rezumând, vom spune că definirea obiectului evaluării are două componente:

a) capacitatea sau subcapacitatea care este supusă evaluării și
b) indicatorii sau descriptorii prin care capacitatea este pusă în evidență.

Pe de altă parte, definirea obiectului evaluării trebuie să fie făcută de manieră să permită *sesizarea variațiilor*, a nivelurilor diferite, cantitative și calitative, ale caracteristicilor evaluate. Această cerință se referă în primul rând la modul de transpunere a indicatorilor în metode, tehnici și instrumente de evaluare. Sub acest aspect, profesorul trebuie să găsească soluții la două probleme:

- *problema nivelului minim și maxim de dificultate,* adică a amplitudinii intervalului de evaluare, aşa încât acesta să corespundă cât mai bine scării de notare folosită;
- *problema metodei sau tehnicii potrivite* cu tipul de indicatori evaluați. Ca regulă generală se recomandă combinarea mai multor modalități de verificare și evaluare (orală, scrisă, practică ș.a.m.d.).

2. Al doilea element al analizei structurii actului de notare este ***natura sistemului de notare*** *și a* ***etalonului*** *folosit în evaluare*. După cum se cunoaşte, în cazul măsurării, etalonul este un *fragment standardizat al mărimii ce se măsoară* care serveşte drept numitor comun pentru toate măsurările efectuate pe aceeași dimensiune. Se ridică întrebarea: Poate îndeplini sistemul de notare școlară condițiile unui etalon de măsură? Răspunsul cel mai potrivit nu este în termeni de DA sau NU, ci în termeni de cât și în ce condiții notarea poate să devină un etalon de măsură.

Trebuie subliniat că sistemul de notare are caracterul unui *etalon convențional* (și nu natural) ceea ce înseamnă că relația dintre obiectul evaluării și sistemul de măsură este indirectă, depinzând de calitatea metodelor prin care se face evaluarea. În al doilea rând, sistemul de notare poate avea atributul unui etalon doar în măsura în care el este *standardizat la nivelul sistemului de învățământ*, diferențiat desigur pe trepte, profiluri, discipline. Dacă vom compara sistemul de notare cu modalitățile de etalonare utilizate în psihologie, atunci vom constata că practic el apare ca un *sistem bazat pe cote normalizate*, în sensul că, de regulă, profesorii acordă notele într-o pondere mai mult sau mai puțin conformă cu distribuția normală.

3. Al treilea element al structurii actului de notare îl constituie ***regulile de atribuire a notelor*** sau, cu alte cuvinte, ***criteriile*** pe baza cărora o anumită performanță este pusă în legătură cu un anumit nivel al scării. Prin regulile de acordare a notelor, profesorul trebuie să asigure de fapt o corespondență cât mai deplină între *nivelurile de performanță* - identificate prin tehnicile de verificare - și *scala de notare*, iar pe această bază să devină transparentă semnificația pe care fiecare notă o are. Problema este *la ce nivel de măsurare se situează evaluarea școlară* și deci ce operații sunt permise cu notele școlare acordate. Deseori se neglijează acest aspect, ceea ce conduce la scări diferite și necomparabile și la calcule nepermise. În acest sens trebuie subliniat că, prin cele mai multe caracteristici ale sale, notarea școlară nu depășește *nivelul ordinal al măsurării*. Ce consecințe are acest fapt?

a) În primul rând, după cum am subliniat în paragraful anterior, aceea că notele şcolare nu reflectă mărimi absolute ci *ranguri*, poziţii sau ierarhii pe o scară ordonată crescător sau descrescător, indiferent că se folosesc numere sau calificative. Aceasta înseamnă că o anumită notă nu are semnificaţie decât raportată la alta mai mică sau mai mare.
b) În al doilea rând, în sistemul de notare *nu poate fi stabilit (nu are sens) un punct zero natural* care să aibă semnificaţia de absenţă a caracteristicii evaluate sau de nivel dincolo de care nu există o valoare mai mică. De aici rezultă o consecinţă deosebit de importantă: aceea *că notele nu pot fi însumate, înmulţite sau împărţite în acelaşi mod în care aceste operaţii se fac cu cantităţile fizice*. Neexistând un punct zero natural, notele exprimă doar *cu cât* este mai mică sau mai mare o anumită caracteristică şi *nu de câte ori*. Este evident că performanţele nu se pot însuma, că două performanţe distincte reunite nu conduc la o performanţă care să poată fi cotată cu dublul notelor acordate separat (două performanţe de 5 nu formează o performanţă de 10). Tot astfel, un elev de nota 8 este cu 4 unităţi superior unuia cu nota 4 şi nu de două ori mai bun.
c) În al treilea rând, în timp ce sistemul numerelor naturale (în cazul nostru de la 1 la 10) are intervale egale între numere pe toată întinderea lui, intervalele reale dintre notele şcolare nu sunt egale pe diferitele niveluri ale scării de notare.

Toate aceste caracteristici impun anumite restricţii privind operaţiile ce se pot efectua cu notele şcolare. Astfel, efectuarea unor operaţii de adunare, împărţire sau înmulţire cu notele trebuie privită cu circumspecţie şi are întotdeauna o anumită doză de arbitrar. De exemplu, o medie şcolară de 6 ce rezultă din notele 3 şi 9 este în mod evident nesemnificativă şi induce în eroare evaluarea şcolară a elevului.

4.3. Condiţiile de corectitudine a notării

Soluţii utile şi eficiente de control al erorilor subiective de evaluare le oferă analiza condiţiilor pe care trebuie să le îndeplinească o măsurare corectă, condiţii studiate mai ales în psihologie, cu referire la elaborarea testelor psihologice, precum şi în managementul resurselor umane cu referire la evaluarea performanţelor profesionale. Considerăm că abordarea evaluării şcolare şi în special a notării prin prisma acestor condiţii merită mai multă atenţie şi poate oferi un ghid valoros al corectitudinii în evaluarea şcolară.

4.3.1. Validitatea notării

În general, *validitatea* este proprietatea unui sistem de măsurare *de a măsura ceea ce şi-a propus şi nu altceva*. Deşi validitatea pare o condiţie de la sine înţeleasă, nu este deloc aşa, iar cele mai multe erori sunt erori de validitate. Se poate spune că pentru evaluarea şcolară asigurarea validităţii sistemului de notare, inclusiv la nivelul metodelor şi instrumentelor de verificare/evaluare, este o problemă centrală a corectitudinii evaluării. Există trei împrejurări care generează importanţa acestei probleme:

a) În primul rând, evaluarea şcolară este, după cum am văzut, o măsurare indirectă, care nu se efectuează nemijlocit asupra a ceea ce realmente se evaluează, ci asupra unor *indicatori* care întreţin cu *indicatul* o relaţie probabilă şi nu de desemnare certă. Se poate întâmpla deci ca unii indicatori să desemneze şi altceva, după cum se poate întâmpla ca unele din caracteristicile evaluate să nu se exprime prin indicatorii stabiliţi;
b) În al doilea rând, problema validităţii se pune şi pentru faptul că obiectul evaluării, care este în fond personalitatea elevului, este *multidimensional*, este alcătuit din componente integrate, care nu pot fi izolate, aşa încât evaluând un anumit aspect, evaluăm de fapt şi influenţele celorlalte componente asupra aspectului respectiv. Evaluând de pildă inteligenţa

elevului, este imposibil să o izolăm de influenţa memoriei, a atenţiei, a motivaţiei, a condiţiilor de viaţă ale elevului etc.

c) În al treilea rând, problema validităţii apare şi din raţiuni practice, în sensul că, oricât de extinse şi de complexe ar fi tehnicile de evaluare, ele nu acoperă niciodată integral realitatea complexă care se evaluează. De fapt, orice întrebare, set de probleme sau probă de cunoştinţe nu cuprind decât *un fragment*, un eşantion al capacităţilor care se evaluează. Or, se pune problema cât de *reprezentativ* este acest eşantion? Se cunoaşte însă că reprezentativitatea unui eşantion se apreciază întotdeauna în ponderi.

Un sistem de notare este nevalid când ceea ce măsoară este *altceva* decât ceea ce urmăreşte să măsoare. Este cazul de pildă când urmărim să apreciem prin note învăţarea unor capacităţi complexe (analiză, sinteză, explicare, interpretare), dar performanţele pe baza cărora facem notarea sunt rezultatul altor mecanisme sau procese de învăţare, de pildă memoria, reproducerea.

Din punctul de vedere al problemelor pe care urmăreşte să le rezolve, evaluarea validităţii se efectuează pe trei tipuri de validitate: de conţinut, conceptuală şi predictivă.

1. **Validitatea de conţinut** se referă la gradul în care indicatorii sau descriptorii de performanţă folosiţi în evaluare alcătuiesc o *selecţie reprezentativă* din ansamblul indicatorilor ce acoperă caracteristica evaluată. Nevaliditatea este generată în acest caz de doi factori:

- indicatorii aleşi nu sunt pertinenţi pentru nivelurile caracteristicii evaluate;
- numărul indicatorilor este prea mic.

Controlul şi asigurarea validităţii pot fi realizate de către profesor pe următoarele căi:

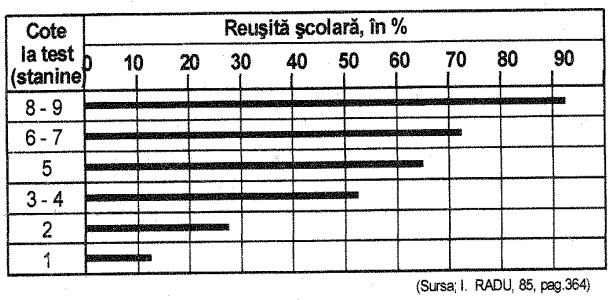
a) *analiza de itemi* care presupune să se pornească întotdeauna de la un număr mult mai mare de indicatori decât cei reţinuţi şi selectarea acelora care au o evoluţie coerentă;
b) stabilirea zonelor în care metoda de verificare (instrumentul) *nu este discriminativ* în raport cu categoriile de elevi care alcătuiesc colectivitatea (eşantionul);
c) *stabilirea corelaţiei* dintre rezultatele obţinute la o anumită evaluare şi rezultatele obţinute la alte evaluări care au urmărit aceleaşi caracteristici.

Asigurarea validităţii de conţinut presupune în principal intervenţii asupra instrumentelor de evaluare, ea se asigură în primul rând în etapa de verificare. De reţinut este faptul că verificările sumare, cu un număr şi o diversitate redusă de probleme, puse în condiţii omogene conduce aproape sigur la o evaluare nevalidă.

2. **Validitatea conceptuală** numită şi *de construct* depinde de calitatea concepţiei şi a conceptelor pe care se întemeiază actul evaluării şi în primul rând de claritatea cu care a fost definit obiectul evaluat. Astfel, când capacitatea sau performanţa care se evaluează este precis definită, prin indicatori operaţionali, atunci ea va putea fi evaluată în acelaşi sens şi în acelaşi mod fie prin tehnici diferite, fie de către evaluatori diferiţi. În acest fel vor deveni posibile comparaţiile între evaluări diferite şi verificarea fiecărei evaluări prin raportări la celelalte. Această tehnică de validare prin comparare este cunoscută şi sub denumirea de ***validitate concurentă*** şi este larg folosită în sistemele de moderare interevaluatori. Astfel, profesorul poate să şi evalueze validitatea notării, oferind altui profesor conceptul şi indicatorii pe care i-a folosit, dar nu şi instrumentele utilizate şi să compare în final rezultatele proprii cu ale celuilalt profesor.

3. **Validitatea predictivă** este probabil cea mai importantă formă de validitate pentru evaluarea şcolară întrucât ea desemnează capacitatea sistemului de notare de a prognostica evoluţia viitoare a caracteristicilor evaluate. Ea se mai numeşte şi *validitate de criteriu* sau ***criterială*** deoarece se determină prin raportare la un *criteriu exterior* în raport cu cel pe baza căruia s-a făcut evaluarea. Acest criteriu este de regulă o activitate, o performanţă, un proces sau un eveniment care reprezintă un mod de manifestare reală a caracteristicii evaluate. Pentru evaluarea şcolară acest criteriu este şi trebuie să fie în principal *succesul/insuccesul elevului în*

acele activităţi care reprezintă o practicare, o exersare a capacităţilor pentru care a fost notat. Astfel, o notă şcolară este validă, în sens predictiv, dacă este confirmată de rezultatele obţinute de elev în afara procesului de învăţământ, la un examen, la un concurs, în activitatea profesională. Validitatea predictivă poate fi evaluată de către profesor (şcoală, director) prin folosirea aşa-numitelor *tabele de previziune* în care se înscriu rezultatele evaluării (de pildă mediile şcolare la o anumită disciplină) şi rezultatele obţinute de elev la un examen sau în activitatea profesională (vezi *figura nr. 6.1*).



(Sursa: I. RADU, 85, pag.364)

Figura nr.6.1 Tabel de previziune [Apud I. Radu, 50]

Problema principală a validităţii predictive este *alegerea criteriului* de comparare şi exprimarea cantitativă a acestuia într-un mod comparabil cu sistemul de notare şcolară. Criteriul însuşi trebuie analizat din punctul de vedere al validităţii. De exemplu, rezultatele obţinute de elevi la un concurs de admitere nu pot constitui un criteriu de validare dacă concursul solicită alte capacităţi şi foloseşte alte criterii decât cele care l-au ghidat pe profesor. Dacă profesorul a notat mai ales creativitatea, abordarea originală, logica învăţării, atunci un examen care solicită reproducerea, memoria nu constituie un criteriu semnificativ de validitate predictivă. Considerăm că validitatea predictivă este una din condiţiile majore ale reformei evaluării şi că evaluarea evaluării prin *raportare la criterii externe şi în special prin raportare la evoluţiile ulterioare ale elevilor este o condiţie esenţială pentru ameliorarea evaluării în învăţământ.*

4.3.2. Fidelitatea notării

Fidelitatea este proprietatea unui sistem de evaluare de *a produce rezultate identice sau echivalente la evaluarea repetată a aceleiaşi caracteristici* (a aceluiaşi elev, a aceleiaşi clase) sau de a produce diferenţe de evaluare proporţionale şi de acelaşi sens cu diferenţele reale dintre caracteristicile evaluate. Practic, o notare întruneşte condiţia de fidelitate în următoarele condiţii:

- acelaşi profesor acordă aceleaşi note unor elevi diferiţi dar care au acelaşi nivel de pregătire;
- aceiaşi elevi sau elevi diferiţi dar de acelaşi nivel primesc note echivalente de la profesori diferiţi.

Desigur, este vorba de echivalenţe aproximative, dar ele trebuie asigurate totuşi la un nivel minim la care evaluarea să nu introducă distorsiuni. Când notarea este nefidelă ea capătă un caracter oarecum aleatoriu, fiind dependentă mai mult de contextul în care se face evaluarea, de persoana care o face sau de elevul care este evaluat, decât de nivelul real al performanţei.

Controlul fidelităţii evaluării şcolare se poate face într-o primă etapă analizând fidelitatea prin prisma *erorilor de măsură*. Această cale de acţiune porneşte de la premisa că, teoretic, nota acordată unui elev la verificări repetate trebuie să rămână aceeaşi dacă performanţele elevului nu se schimbă. Această notă, teoretic stabilă, constituie "nota adevărată" a elevului. Practic însă, notele acordate unui elev, succesiv de către acelaşi profesor sau simultan de către profesori diferiţi, se abat mai mult sau mai puţin, adică se împrăştie în jurul notei adevărate. În acest

context, fidelitatea poate fi abordată ca o *problemă de calcul al erorilor*, iar creşterea fidelităţii poate fi asigurată pe căi similare cu cele de reducere a erorilor. În acest sens se cunoaşte că erorile sunt în funcţie de *N*, adică de *numărul măsurătorilor*, în sensul că, cu cât *N* este mai mare, cu atât erorile calculate sunt mai mici, iar extremele se anulează reciproc. Din punct de vedere practic, creşterea numărului de măsurători poate fi făcută de profesor pe două căi:

- *prin creşterea numărului de verificări* ale aceluiaşi elev, mai ales atunci când primele evaluări au condus la rezultatele discordante (de pildă un elev care are o notă de 3 şi una de 9, în mod obligatoriu va trebui reevaluat până când rezultatele vor sugera o tendinţă centrală mai evidentă);
- *prin creşterea numărului de întrebări sau a lungimii probei*, având în vedere că orice verificare, probă, test sau chestionar, nu reprezintă decât un fragment limitat al criteriului pe care-l măsoară. Firește, procedeele de evaluare nu pot fi extinse peste anumite limite, din motive practice lesne de înţeles: devin greu utilizabile, produc oboseală care influenţează atât performanţa, cât şi motivaţia elevilor.

În tehnica măsurării psihologice se recomandă trei modalităţi de evaluare a fidelităţii instrumentelor de măsură:

1. **Tehnica aplicării repetate** care constă în aplicarea de două ori a aceluiaşi instrument (de aceea, tehnica se numeşte şi *test-retest*), stabilindu-se măsura în care cele două aplicări conduc la rezultate convergente. Problema care se pune este a intervalului de timp ce trebuie lăsat între cele două aplicări succesive, ţinând seama că:

- un interval prea mic poate să distorsioneze a doua aplicare datorită exersării şi familiarizării elevilor cu proba folosită;
- un interval prea mare face ca a doua aplicare să ducă la modificarea evaluării nu prin nefidelitatea instrumentului, ci datorită "efectului de creştere", adică a evoluţiei normale a elevilor de la o perioadă la alta.

Un procedeu pe care l-am experimentat cu bune rezultate este procedeul pre-exerciţiului, altfel spus al testării de familiarizare, care constă în aplicarea iniţială a unei probe scurte, dar asemănătoare cu probele ce vor fi ulterior supuse testului de fidelitate.

2. **Tehnica înjumătăţirii** este menită să înlăture dezavantajele aplicării repetate. Ea constă în aplicarea o singură dată a unei probe şi împărţirea ulterioară a probei în două părţi egale, fiecare parte fiind evaluată separat. În final, corespondenţa dintre cele două evaluări va oferi un indice de fidelitate a probei. Este important ca cele două părţi să fie echivalente sau cât mai bine echilibrate ca număr de probleme, ca nivel de dificultate şi ca diversitate de sarcini.

3. **Tehnica formelor echivalente** este foarte apropiată de tehnica validităţii externe deoarece instrumentul nu mai este evaluat în raport cu el însuşi, ci în raport cu un alt instrument, de fapt cu o formă echivalentă a sa. Fidelitatea rezultă din gradul de coerenţă a rezultatelor produse de cele două forme echivalente. Modalităţile de control al fidelităţii sunt greu aplicabile în evaluarea curentă. Ele ar trebui însă să fie obligatorii pentru evaluările-cheie, la sfârşitul unor etape importante ale procesului de învăţământ. Pe de altă parte, profesorul poate să aibă în vedere, chiar şi în evaluările curente, principiile generale ale fidelităţii sistemului de evaluare.

4.3.3. Sensibilitatea notării

Privită ca o calitate a măsurării, *sensibilitatea este proprietatea unui sistem sau instrument de măsură de a reflecta cât mai fidel variaţia reală a mărimilor caracteristicii măsurate.* Sistemul de notare şcolară poate fi considerat, în anumite limite, un sistem de măsurare, aşa încât el poate şi trebuie să fie analizat din punctul de vedere al condiţiei de sensibilitate. Problema poate fi pusă în felul următor: reuşesc notele acordate să sesizeze corect diferenţele dintre performanţele notate?

Răspunsul la această întrebare poate fi dat studiind parametrii ce caracterizează sensibilitatea unei tehnici de măsurare. În teoria şi practica măsurării se consideră că există doi parametri principali ai sensibilității:

1. **Pragurile absolute** sunt cele mai mici, respectiv cele mai mari valori ale caracteristicii pe care instrumentul de măsură le poate sesiza. Diferența dintre *pragul minim* şi cel *maxim* reprezintă *intervalul de variație*, adică gama de valori posibile pe care sistemul de măsură le poate surprinde. Pentru sistemul de notare şcolară, teoretic, intervalul de variație se situează între 1 şi 10. Practic însă, după cum am subliniat în capitolul 4, notele de 1 şi 2 se acordă foarte rar pe criterii de performanță şcolară (cel mai frecvent aceste note se acordă pe criterii privind comportamentul şcolar al elevilor), aşa încât scara de notare propriu-zisă se întinde de la 3 la 10.

Problema sensibilității, sub aspectul pragurilor absolute, este aceea a definirii, în planul performanțelor elevilor, a *nivelului* ***maxim*** şi a *nivelului* ***minim***. De modul cum se rezolvă această problemă depind toate celelalte mărimi ce vor fi stabilite în interiorul intervalului de variație. Întrucât scara de notare este o *scară ordinală*, oricare dintre nivelurile ei nu are sens decât prin raportare, cu semnificația de mai mult sau mai puțin, la celelalte niveluri şi, în cele din urmă, la nivelurile absolute, minime şi maxime. Problema este pe ce bază se stabilesc standardele de etalonare a sistemului de notare. Sub acest aspect se pot lua în considerare trei tipuri de standarde:

a) *standarde generale*, aplicabile întregului registru de performanțe ale elevilor, la toate disciplinele de învățământ, cu folosirea unor criterii cum sunt: completitudinea, corectitudinea, originalitatea, frecvența şi natura erorilor etc.
b) *standarde specifice*, proprii fiecărei discipline de învățământ, deduse în principal din programa şcolară a disciplinei, din obiectivele predării şi învățării acesteia;
c) *standarde normative*, sau relative, care se stabilesc în funcție de două tipuri de criterii:
   - criteriul normativ al grupului, când norma după care se face evaluarea este dată de media grupului la performanțele evaluate;
   - criterii care rezultă din cerințele beneficiarilor sau din scopul pe care notarea îl vizează (de pildă criterii impuse de un concurs de admitere).

Problema ce se ridică este ce fel de standarde se utilizează şi care este formula optimă de a le combina.

a) ***Standardele generale*** au menirea de a da semnificații comune notelor şcolare, indiferent de disciplina de învățământ sau de unitatea şcolară şi de a face deci notele comparabile. Ele sunt folosite, de exemplu, la examenele şi concursurile cu caracter național, cum este bacalaureatul sau cum sunt olimpiadele şcolare. Ele se mai folosesc şi pentru determinarea nivelurilor minime de promovare, sunt folosite de asemenea şi atunci când notele şcolare sunt luate drept indicatori de eficiență a procesului de învățământ.
b) ***Standardele specifice*** sunt o concretizare a standardelor generale la particula-ritățile disciplinelor de învățământ. Firește, prin concretizare apar şi criterii de evaluare noi, care nu rezultă nemijlocit din standardele generale. Ele țin de specificul performanțelor şi al conținutului fiecărei discipline. Practic, standardele specifice sunt stabilite drept cantități şi calități ale conținutului ce trebuie învățat de către elevi şi drept obiective operaționale ale predării-învățării disciplinei. În noua formulă a evaluării, standardele specifice iau forma *descriptorilor de performanță*.

Transpunerea acestor două tipuri de standarde în etaloane de măsurare şi respectiv în praguri de sensibilitate a notării ridică însă problema raportului dintre nivelurile standardelor şi nivelurile concrete, reale ale performanțelor elevilor. Chiar dacă în general standardele oficiale țin seama de particularitățile vârstei, de posibilitățile de învățare ale elevilor, diferențele între elevi, între clasele de elevi, între diferite unități sau profiluri de învățământ sunt uneori atât de mari încât aplicarea rigidă a standardelor generale şi specifice poate să conducă la un sistem de notare lipsit de sensibilitate. Astfel, standardele maximale s-ar putea situa într-o clasă de elevi specială, cu nivel

foarte ridicat, la cota medie şi să genereze o evaluare nesensibilă. Tot astfel se poate întâmpla când aceste standarde ar fi aplicate rigid într-o clasă de nivel foarte scăzut.

Aceste probleme îşi pot găsi soluţia în îmbinarea standardelor generale *cu cele normative*. Particularitatea acestora constă în aceea că nivelurile minime şi maxime ale performanţelor corespunzătoare notelor minime şi maxime nu se mai iau ca prestabilite, ci *se stabilesc în funcţie de distribuţia reală a performanţelor în grupul sau clasa de elevi în care se face evaluarea.* Procedura de lucru constă în a identifica, de exemplu, într-un set de lucrări, lucrarea cea mai bună şi cea mai slabă, de a stabili ce note corespund celor două lucrări, urmând ca diferenţierea să se realizeze în interiorul intervalului de variaţie astfel stabilit. Desigur, procedând astfel se diminuează comparabilitatea notelor între grupuri de niveluri şi cu distribuţii diferite. Dar această procedură are şi avantajul că verifică şi validează în cele din urmă realismul standardelor generale.

În ceea ce priveşte *standardele relative,* stabilite în funcţie de scopul sau beneficiarul evaluării, ele au o importanţă specială pentru finalităţile externe ale procesului de învăţământ. Astfel, evaluarea elevilor la o disciplină care este probă a examenului de bacalaureat trebuie să ţină seama de „baremele de notare" folosite la acest examen. Dacă acest lucru nu se face, notele pe care elevul le obţine în timpul liceului nu constituie o garanţie pentru notele pe care le va obţine la bacalaureat. În acelaşi mod se pune şi problema pregătirii elevilor pentru concursurile de admitere. În ambele cazuri, standardele de evaluare sunt orientate explicit spre finalitatea procesului de învăţământ.

2. **Pragurile relative** sunt cele mai mici diferenţe dintre valorile succesive ale caracteristicii pe care un instrument sau un sistem de măsurare le poate deosebi. În alţi termeni, pragurile relative, numite şi ***diferenţiale***, reprezintă cele mai mici cantităţi care adăugate sau scăzute dintr-o mărime dată conduc la o măsură diferită. Această cerinţă generală este pe deplin aplicabilă şi sistemului de notare. Practic, un sistem de notare nesensibil acordă aceeaşi notă pentru performanţe diferite. Un sistem sensibil conduce la o notare care deosebeşte între niveluri de performanţă apropiate şi nu include în aceeaşi unitate de măsură mărimi diferite. Această diferenţă minimă pe care sistemul de notare o poate surprinde se numeşte ***intervalul său de rezoluţie***.

În cazul în care notarea este nesensibilă, distribuţia de frecvenţă a notelor acordate este în formă de „I" sau „J", ceea ce înseamnă că elevii clasei nu se distribuie pe o curbă normală, ci sunt plasaţi (toţi sau majoritatea), fie în zona notelor mari, fie în zona notelor mici. Această situaţie este datorată în principal tehnicii sau instrumentului de evaluare folosit şi mai precis nivelului său de dificultate în raport cu nivelul clasei. Când sarcinile sunt facile, majoritatea elevilor se situează într-o zonă restrânsă a scalei de notare (notele 8-10). O situaţie similară apare şi pentru sarcinile dificile, cu deosebirea că restrângerea intervalului apare în partea de jos a scalei (notele 4-6).

În ambele cazuri, problema care se pune este ***dificultatea medie***, adică acel nivel al dificultăţii în jurul căruia se distribuie, „în jos sau în sus", notele şcolare. Problema dificultăţii medii se pune atât pentru fiecare întrebare, sarcină, problemă, în general pentru fiecare item al unei probe de evaluare, cât şi pe ansamblul solicitărilor pe baza cărora se acordă o notă. Practic, profesorul trebuie să răspundă întrebării: "*Câţi elevi trebuie să rezolve o problemă sau un item pentru ca acesta să fie reţinut în probă?*". La această problemă s-au dat în timp două soluţii:

- soluţia în *sistemul quartilelor*, folosită de A.Binet în cunoscuta sa scară a inteligenţei, în care itemii au fost reţinuţi dacă au fost rezolvaţi de cel puţin 70% din copii;
- ulterior, s-a renunţat la acest sistem şi s-a optat pentru soluţia considerării *distribuţiei normale*, în care dificultatea medie corespunde itemilor care sunt rezolvaţi de aproximativ 50% dintre elevii grupului pe care se aplică proba.

Este evident că un instrument (o metodă, o tehnică) de evaluare, pentru a fi sensibilă, nu trebuie să cuprindă doar itemi de dificultate medie, ci şi itemi cu dificultăţi mai mari, respectiv mai mici, într-o proporţie corespunzătoare distribuţiei normale. Ca regulă practică s-a stabilit că

procedura cea mai bună este „creşterea graduală a dificultăţii" [P. Lisievici, 35, p. 82]. Criteriul sensibilităţii nu trebuie absolutizat. El trebuie însoţit şi de *criteriul* ***utilităţii***, sau al sensibilităţii necesare. Nu este întotdeauna nevoie să diferenţiem „milimetric" elevii, ci este suficient să-i ordonăm în grupe de nivel corespunzătoare celor 7-8 niveluri practice ale scării de notare.

Gradul de sensibilitate a notelor poate fi uşor pus în evidenţă prin stabilirea frecvenţelor de apariţie a notelor şcolare şi prin reprezentarea grafică a distribuţiei acestor frecvenţe. Cu rol orientativ prezentăm în figurile următoare forma distribuţiei de frecvenţă a notelor caracteristică pentru trei nivele de sensibilitate: ridicată, medie şi slabă. Primul grafic (A) este construit în sistemul decilelor, al doilea grafic (B) în sistemul cotelor normalizate.

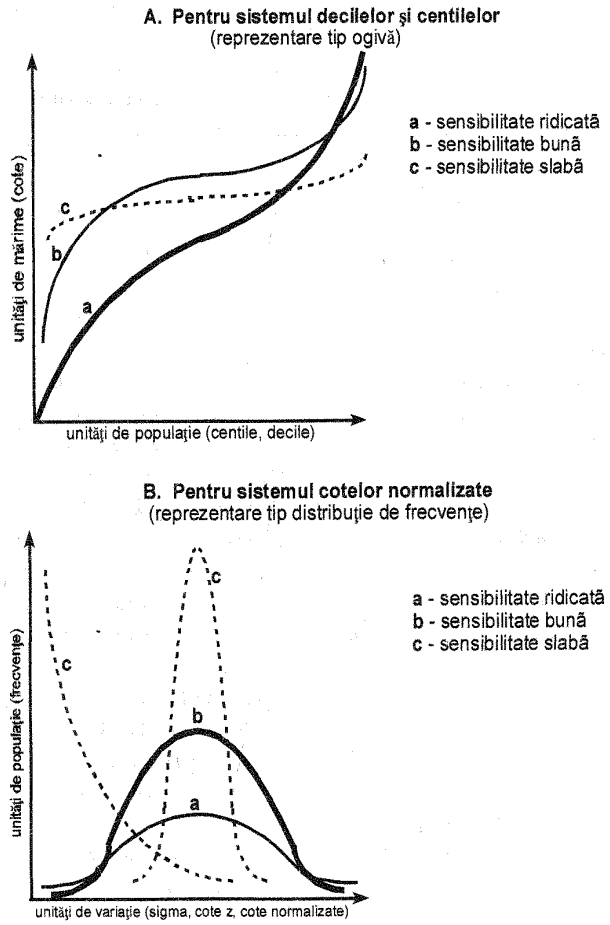


Figura nr. 6.2

4.4. Evaluarea şi notarea prin tehnica standardelor de performanţă

Standardele de performanţă reprezintă indicatori de evaluare şi totodată baza comparabilităţii evaluărilor. Ele se asociază cu obiectivele cadru şi de referinţă, care reprezintă sursa criteriilor de evaluare, prin care se descriu cât mai precis performanţele aşteptate. Cu alte cuvinte, obiectivele cadru sunt sisteme structurate de criterii, de puncte de reper sau indicatori pe baza căruia se circumscriu, în plan real, dimensiunile, componentele şi conţinutul unui anumit profil de formare,

ale unui curriculum, ale unui program de educație sau ale unei profesii. Semnificația obiectivelor de referință este mai puțin generală, în esență, aceea a unui sistem de referință la care se raportează un program de formare anual, și în funcție de care rezultatele acestuia sunt definite (planificate) și evaluate periodic, pentru a constitui pași, etape în atingerea obiectivelor cadru.

4.4.1. Ce sunt standardele de performanță?

Standardele de performanță reprezintă ultima treaptă în demersul de specificare și concretizare a obiectivelor și criteriilor de evaluare. Ele sunt, de fapt, *indicatori* nemijlocit observabili, ce pot fi identificați în *comportamentul* elevilor sau în *produsele* activității acestora. Rolul standardelor de performanță este de a oferi criterii riguroase și obiective de evaluare și acordare a notelor sau calificativelor, îndeplinind funcția unui *etalon de evaluare* care să producă rezultate comparabile, relativ standardizate, la evaluări diferite sau la evaluări efectuate de persoane diferite.

În raport cu obiectivele de evaluare, standardele de performanță desemnează corespondențele empirice ale capacităților și competențelor specificate prin obiective, având rolul de a indica modul concret în care o capacitate sau o competență se manifestă în activități reale și anume în acele activități care sunt condiționate, implică sau constituie o practicare a capacităților și competențelor respective. Rezultă că:

a) standardele de performanță nu au o semnificație de sine stătătoare, ci dobândesc relevanță și calitatea de criterii de evaluare numai prin raportare la un *cadru de referință mai larg* și numai în măsura în care reflectă corect capacitățile și competențele pe care le concretizează;
b) standardele de performanță nu desemnează comportamente sau performanțe izolate sau declanșate în mod artificial, ci comportamente și performanțe combinate și înlănțuite, puse în acțiune în mod „natural" prin desfășurarea de către elevi a unor activități care solicită comportamentele și performanțele respective. Standardele de performanță sunt, prin urmare, o *descriere a activităților* pe care elevii sunt capabili să le realizeze ca semn că posedă capacitatea ce condiționează activitățile respective.

Sistemul evaluării prin standarde de performanță este aplicat, sub diferite denumiri și cu unele deosebiri de procedură, în majoritatea sistemelor de învățământ europene. Necesitatea căreia acest sistem răspunde este evidentă: aceea de a plasa evaluarea într-un cadru riguros și obiectiv, de a diminua interpretările subiective și fluctuațiile conjuncturale ale criteriilor de evaluare și mai ales de a face comparabile – prin standardizare la nivel de sistem – rezultatele evaluărilor. Sigur că, indirect, folosirea unui sistem standardizat de criterii de evaluare, care au și calitatea de a fi suficient de precise, are consecințe ce depășesc sfera evaluării, influențând întregul proces de învățământ (obiectivele, conținutul, metodologia didactică). De altfel, la noi în țară, sistemul de evaluare prin standarde de performanță a fost conceput și va fi probabil în continuare promovat ca *parte integrantă a reformei învățământului*, în special a reformei curriculare, fiind unul din mijloacele principale de implementare a *curriculum-ului național* în învățământul preuniversitar.

4.4.2. Standardele de performanță ca indicatori de reușită școlară

Construirea și folosirea corectă a standardelor de performanță presupun, în primul rând, clarificarea aspectelor privind semnificația termenului de *"standard"* și, în legătură cu aceasta, lămurirea funcției de *indicator* pe care standardele o au în raport cu capacitățile evaluate. În ceea ce privește *termenul de standard de performanță*, nu este lipsit de interes să semnalăm că acesta a fost consacrat, mai întâi, în cercetările și studiile de psihologie a învățării industriale și, mai larg, în proiectarea programelor de formare profesională și anume în acele programe care au beneficiari definiți și care se realizează în baza unor contracte ferme, cu "caiete de sarcini" privind obligațiile și parametrii în care trebuie să se încadreze realizatorii programelor de formare.

Problema care s-a pus a fost aceea că beneficiarul absolvenţilor unui program de formare (de exemplu, o firmă, un agent economic, o instituţie), care este deseori şi finanţatorul programului, nu este neapărat interesat de componentele pedagogice ale desfăşurării acestuia (obiective, conţinuturi, metodologie etc.), ci de *rezultatele finale* ale programului. Şi nu de rezultate generale şi greu de pus în evidenţă, ci de *rezultatele precise, materializate în activităţile profesionale pe care absolvenţii trebuie să fie capabili a le realiza la finalizarea programului de formare*. În aceste condiţii, proiectarea unui program de formare şi apoi evaluarea lui (inclusiv evaluarea elevilor, a cursanţilor) au devenit acţiuni subordonate finalităţilor externe ale programului, subordonate unei *comenzi* sau unor solicitări reale la care absolvenţii trebuie să răspundă.

Primul pas al demersului de proiectare pedagogică a unui program de formare îl constituie, în acest context, *descrierea „fizică" a activităţilor sau/şi a produselor activităţii pe care elevii (ulterior, absolvenţii) trebuie să le realizeze, ca efect al învăţării,* la încheierea fiecărei secvenţe a programului şi, ulterior, la absolvirea acestuia. Descrierea activităţilor a devenit însă nu numai o etapă a proiectării, dar şi *cadrul de referinţă al evaluării*, având implicaţii şi asupra procedurilor de evaluare. Din această perspectivă, a evalua înseamnă:

- a descrie activităţile şi produsele care materializează rezultatele procesului de învăţare (cunoştinţe, deprinderi, capacităţi, motivaţii ş.a.);
- a pune elevii în situaţi reale de realizare a activităţilor şi produselor respective;
- a evalua şi, eventual, a măsura parametrii calitativi şi cantitativi ai activităţilor şi produselor realizate de elevi.

Treptat, procedura descrierii activităţilor semnificative pentru rezultatele procesului de formare şi mai ales concepţia care stă la baza acestei proceduri, au depăşit sfera formării profesionale, devenind o modalitate larg utilizată în învăţământ, inclusiv în învăţământul general. Explicaţia asimilării acestor proceduri în proiectarea şi evaluarea procesului de învăţământ este aceea că, prin descrierea activităţilor pe care elevii trebuie să le realizeze, se asigură un cadru de referinţă al evaluării obiectiv, care reduce mult riscul arbitrariului şi al subiectivismului şi, pe de altă parte, evaluarea reuşeşte să pună în evidenţă utilitatea finală a procesului de învăţământ. Căci, în esenţă, rolul standardelor de performanţă este de a permite o evaluare care să pună în evidenţă *ceea ce trebuie să ştie şi să facă elevul* pentru a obţine o anumită notă sau un anumit calificativ.

Din punctul de vedere al *funcţiilor lor cognitive*, standardele de performanţă îndeplinesc, după cum am arătat, rolul de ***indicatori***, ei sunt semne sau manifestări exterioare, observabile şi eventual măsurabile, ale unor cunoştinţe, deprinderi şi capacităţi mai mult sau mai puţin complexe, care, în cele mai multe cazuri, nu sunt direct observabile sau nu au corespondenţe directe şi perfect specifice în comportamentul elevilor.

Firește, există şi capacităţi care se exteriorizează suficient de evident şi de specific în comportamentul elevilor, cum sunt cele din domeniul psihomotor sau unele din domeniul cognitiv. Cele mai multe capacităţi şi mai ales cele complexe, precum şi componentele motivaţionale şi atitudinale sunt însă prin excelenţă interne, latente, neobservabile, iar exteriorizările lor în comportamente şi performanţe observabile sunt „ascunse" sub o diversitate de manifestări, dintre care unele sunt semnificative, relevante, în timp ce altele sunt minore, accidentale sau chiar pot „masca" adevăratele capacităţi şi cauze interne ale performanţei. În acest caz, relaţia dintre standardul de performanţă, ca indicator al evaluării şi capacitatea internă care se evaluează trebuie considerată ca o relaţie probabilă şi nu de desemnare certă.

De aici, o concluzie practică foarte importantă: trebuie verificată permanent, prin fiecare act de evaluare, ***capacitatea standardului de performanţă de a reflecta corect capacităţile care se evaluează***. Este necesar să avem în vedere că standardele de performanţă sunt o modalitate, o tehnică de descriere sau de definire operaţională a obiectului evaluării, dar ele nu constituie obiectul propriu-zis al evaluării. În fapt, obiectul evaluării îl constituie cunoştinţele, deprinderile, capacităţile, în general, achiziţiile dobândite de elevi în procesul de învăţământ, achiziţii despre

care se presupune că generează sau fac posibile performanțele specificate prin standarde. De aceea valoarea cognitivă a standardelor de performanță depinde de calitatea metodologiei prin care au fost stabilite.

4.4.3. Standardele de performanță și obiectivele operaționale

Referitor la demersul de construire a standardelor de performanță, el este în bună măsură similar procedurilor de operaționalizare a obiectivelor educaționale. Ca și obiectivele operaționale, standardele de performanță sunt expresii concrete, observabile ale rezultatelor învățării, cea ce face ca între obiectivele educaționale și standarde de performanță să existe o strânsă legătură. De altfel, în măsura în care sunt semnificative și corect definite, obiectivele pot fi convertite direct în criterii de acceptare a performanțelor, ele pot îndeplini și funcția de standarde de performanță pentru evaluare.

Cu toate acestea, standardele de performanță nu trebuie confundate cu obiectivele educaționale. În timp ce obiectivele educaționale sunt ***predictori*** de performanță, adică anticipări ale rezultatelor învățării menite să orienteze procesul de învățământ în desfășurarea lui, standardele de performanță sunt repere de evaluare a ***rezultatelor efective*** ale învățării, așa cum se manifestă acestea în activități concrete pe care elevii le pot realiza *după* desfășurarea procesului de învățământ. Nu este exclus ca între ceea ce s-a proiectat prin obiective și ceea ce se constată efectiv prin aplicarea standardelor de performanță să apară diferențe cantitative și calitative. Același obiectiv poate conduce la rezultate exteriorizate în performanțe diferite, după cum o anumită performanță poate presupune, pentru a fi atinsă, realizarea mai multor obiective, din domenii diferite, sau realizarea unor obiective secvențiale, de etapă, care conduc treptat la obținerea performanței finale. La aceasta se adaugă și faptul că rezultatele învățării, ca realitate, nu sunt întotodeauna și nici integral consecința directă a obiectivelor care au ghidat procesul de învățământ. Există și rezultate care apar ca *efecte secundare,* pozitive sau negative, dorite sau nedorite ale procesului de învățământ, după cum există și rezultate care nu sunt produse de procesul de învățământ, ci de acțiunea altor factori (familia, condițiile de viață ale elevilor etc.).

Sub un alt aspect, în timp ce obiectivele educaționale sunt parte integrantă a procesului de învățământ, sunt un mod de lucru sau un instrument al profesorului, adaptat la condițiile concrete în care își desfășoară activitatea, standardele de performanță sunt, într-un anumit sens, exterioare procesului de învățământ ca atare, ei au rolul unor *repere standard,* al unui numitor comun la care sunt raportate rezultatele proceselor de învățământ, indiferent de varietatea condițiilor concrete.

Această distincție între obiectivele educaționale și standardele de performanță este necesară pentru eliminarea "cercului vicios al evaluării prin obiective", cerc vicios generat de împrejurarea că schimbarea rezultatelor evaluării, în sens pozitiv sau negativ, poate fi obținută prin simpla schimbare a obiectivelor. Astfel, un proces de învățământ ghidat de obiective simple, ușor de atins, și evaluat pe baza lor poate să apară ca eficient („și-a atins integral obiectivele propuse"), în timp ce un proces de învățământ ghidat de obiective complexe, dificil de realizat, poate să apară ca ineficient ("nu a realizat obiectivele propuse"). Este evident că în aceste împrejurări evaluarea devine arbitrară, rezultatele ei sunt necomparabile iar feed-back-ul ameliorativ este nesemnificativ. Standardele de performanță au tocmai rolul de a înlătura aceste neajunsuri și de a oferi un cadru obiectiv și standardizat de evaluare, prin prisma căruia pot fi evaluate nu numai performanțele elevilor dar și obiectivele educaționale (calitatea definirii lor), precum și celelalte componente ale procesului de învățământ.

O problemă importantă și destul de dificilă a construirii standardelor de performanță este *diferențierea nivelurilor de performanță* pentru aceeași capacitate, astfel încât să devină posibilă punerea în relație a fiecărui nivel cu nota sau calificativul corespunzător. Pentru rezolvarea acestei probleme se poate opta, în funcție de specificul performanțelor, pentru următoarele soluții:

- diferitele niveluri de performanţă sunt puse în evidenţă *prin intermediul aceleiaşi activităţi* (sau aceluiaşi produs), dar prin adăugarea (scăderea) unor condiţii suplimentare care fac ca activitatea să fie mai complexă şi mai dificilă (sau mai simplă şi mai facilă);
- fiecare nivel de performanţă este pus în evidenţă printr-o activitate specifică: pentru nivelele reduse (activităţi simple: "enunţă", "identifică", "recunoaşte" etc.), pentru nivelele înalte (activităţi complexe :"diferenţiază", elaborează", "interpretează" etc.).

În sistemul de evaluare prin calificative, cu un număr redus de trepte (3-5), prima soluţie este cea mai potrivită şi relativ uşor de aplicat întrucât nu sunt necesare diferenţieri foarte exacte. Pentru sistemele de evaluare prin note, cu un număr mare de trepte (7-10), va fi probabil necesară o soluţie combinată, întrucât este destul de dificil de găsit o aceeaşi activitate care să permită niveluri foarte distanţate de realizare fără ca însăşi natura activităţii să se schimbe. Este evident că între o performanţă de nota 5 şi una de nota 10 are loc nu numai o schimbare de nivel dar şi una de ordin calitativ, aşa încât ele nu mai pot fi puse în evidenţă prin intermediul aceleiaşi activităţi.

5. OBIECTIV ŞI SUBIECTIV ÎN ACTUL EVALUĂRII ŞI AL NOTĂRII

Afirmaţia potrivit căreia evaluarea şcolară este determinată atât de factori obiectivi, cât şi de factori subiectivi este, prin evidenţa ei, un enunţ aproape banal. Nu este necesară o demonstraţie specială pentru a arăta că, pe de o parte, metodele şi criteriile de evaluare, notele şi calificativele acordate sunt ***obiectiv determinate*** de funcţiile evaluării în procesul de învăţământ, de caracterul instituţionalizat şi rolul social al acesteia, de obiectivele şi conţinutul care se evaluează, de alţi factori exteriori în raport cu cei care evaluează, iar pe de altă parte, că evaluarea, ca proces real, concret, care implică relaţii interumane directe sau indirecte, este ***determinată şi subiectiv***, fiind influenţată de concepţiile, atitudinile, motivaţiile, în general de personalităţile celor implicaţi în actul evaluării (profesori, elevi, părinţi ş.a.).

Ca activitate socială, instituţionalizată, integrată procesului de învăţământ (subordonată obiectivelor, conţinutului şi organizării acestuia), dar şi ca punte de legătură a învăţământului cu sistemul social, evaluarea are fără îndoială dependenţe obiective, ea se realizează în modalităţi şi structuri exterioare şi independente de voinţa subiecţilor antrenaţi în desfăşurarea ei. Pe de altă parte, evaluarea este o acţiune concretă, care angajează subiecţi reali şi interacţiuni specifice, ea este realizată şi se răsfrânge asupra unor „agenţi" sau „actori" sociali, care se manifestă activ şi subiectiv, aşa încât ***interacţiunea dintre obiectiv şi subiectiv se constituie ca una din caracteristicile şi, totodată, problemele centrale ale evaluării şcolare***.

5.1. Problema obiectivităţii în evaluare

Cu toate că dependenţele obiectiv/subiective ale evaluării sunt în general recunoscute, iar multe dintre acestea au făcut deja obiectul unor metode şi tehnici de control al factorilor, relaţia obiectiv-subiectiv în evaluare nu poate fi considerată ca deplin clarificată, iar aspectele ei concrete continuă să suscite interesul specialiştilor. În general, se admite că *o evaluare obiectivă este o evaluare independentă de influenţele subiecţilor implicaţi în realizarea ei (profesori şi elevi)*.

Premisa implicită a acestei afirmaţii este că evaluarea, prin componentele ei de ordin motivaţional, prin interesele pe care le angajează, ca şi prin complexitatea însăşi a actului de apreciere, poate fi influenţată, în sens pozitiv sau negativ, de subiectivitatea celor care evaluează sau/şi a celor care sunt evaluaţi. Un corolar direct al acestei premise este, în mod evident, prezumţia, de asemenea implicită, că intervenţia subiectivă este, de regulă (sau chiar în mod necesar) una deformatoare, una care se abate de la realitatea obiectivă a ceea ce se evaluează. Aceste prezumţii explică, de altfel, de ce în mod frecvent se consideră că atributul de obiectiv nu

este o calitate „naturală" a evaluării, ci una care *trebuie obținută* prin variate moduri de control al intervenției factorului subiectiv. În același context, se explică și de ce problema obiectivității este considerată ca una din problemele centrale ale perfecționării sistemelor de evaluare.

Cu toate că acest mod de abordare a obiectivității în evaluare dispune de suficiente argumente pentru a fi susținut, problema obiectivității poate și trebuie să fie încă studiată. În acest sens, ne propunem să supunem analizei, în cadrul acestui capitol, câteva dintre aspectele mai discutabile privind soluțiile de asigurare a obiectivității în evaluare, precum și noile abordări privind atributul de obiectiv în domeniul socioumanului.

5.1.1. Standardizare și obiectivitate - o relație încă incertă

După cum se cunoaște, una din soluțiile larg aplicate pentru a asigura caracterul obiectiv al evaluării este standardizarea, văzută mai ales ca o cale de a compatibiliza obiectivele, criteriile și rezultatele evaluării la nivelul sistemului de învățământ, de a scoate deci evaluarea de sub influența unor factori conjuncturali și îndeosebi a factorilor subiectivi. Experiența introducerii tehnicilor obiective de evaluare, de genul testelor standardizate de cunoștințe, al probelor tip „grilă" sau al standardelor („baremelor") naționale de notare a arătat însă că rezultatele nu au fost pe măsura așteptărilor. Pe de o parte, s-a dovedit că aceste tehnici nu au înlăturat influențele subiective, ci le-au transferat de la etapa de verificare și evaluare propriu-zisă, adică de realizare practică a evaluării, la etapa de concepere a tehnicilor de evaluare.

Problema este, în acest caz, *cine* concepe aceste tehnici, pe *ce bază* și *care este relația lor cu realitatea școlară*. Se cunoaște, în acest sens, că ori de câte ori se introduc tehnici și criterii de evaluare din exteriorul procesului de învățământ sau/și al instituției în care se face evaluarea, apar nemulțumiri, se contestă relevanța acestora, uneori se încearcă variate soluții de „ameliorare" a rezultatelor (vezi unele situații la examenele de bacalaureat). Dincolo de interesele care sunt, fără îndoială, implicate în această inacceptare a „evaluării obiective" sau a „evaluării externe", există și temeiuri îndreptățite ale criticilor aduse acestor modalități de „obiectivizare" a evaluării.

Aceste temeiuri țin, în primul rând, de însăși complexitatea actului evaluării, de varietatea situațiilor concrete în care se desfășoară procesul de învățământ, dar și de momentul (etapa) în care se utilizează tehnicile și criteriile standardizate de evaluare. În măsura în care ele sunt introduse doar ca evaluări finale (sumative), *după* ce procesul de învățământ s-a încheiat, fără a fi ghidat de la început acest proces, nemulțumirile și contestările sunt, în mod evident, îndreptățite.

Pe de altă parte, introducerea metodelor și tehnicilor de evaluare standardizate, în general a evaluărilor obiective, cu sensul de evaluări desubiectivizate (purificate de influențele subiective) ridică cel puțin două probleme care țin de funcțiile și calitatea evaluării:

1. Prima problemă rezultă din însăși desubiectivizarea evaluării, în măsura în care aceasta conduce la *evaluare fără evaluator*, ceea ce înseamnă – dacă ținem seama de particularitățile evaluării școlare – o *evaluare fără profesor* și, într-un anumit sens, fără elevi. Este o astfel de evaluare posibilă? Iar dacă este posibilă, este ea *utilă*? Dincolo de eventualele răspunsuri, este evident că o astfel de evaluare reduce mult funcția pedagogică a evaluării, iar pe planul *evaluării formative* este chiar contraindicată.

2. A doua problemă se referă la *relevanța evaluării*, la relația dintre *obiectul* evaluării („Ce se evaluează?") și *metodele* evaluării („Cum se evaluează?"). Sub acest aspect, criticile aduse tehnicilor standardizate și evaluării obiective se referă la faptul că, pe această cale, nu se pot evalua decât elementele cuantificabile, decât cunoștințele sau capacitățile ce pot fi „baremate", în timp ce aspectele calitative, cele atitudinale, dar și abordările personale, creative, scapă actului de evaluare. În zona calitativului, metodele de evaluare obiectivă, bazate pe standarde, bareme, grile și orice alte metode exterioare *actorilor* implicați în actul concret al evaluării, sunt insuficiente și în bună măsură ineficiente.

La cele două probleme enunţate mai sus, trebuie adăugată şi împrejurarea că metodele de evaluare standardizate, strict obiective nu sunt şi nu pot fi aplicate sistematic, pe tot parcursul procesului de învăţământ, ci secvenţial, „din când în când", aşa încât o mare parte a evaluărilor curente continuă să rămână în cadrul interacţiunii directe dintre profesori şi elevi şi sub influenţa subiectivităţii participanţilor la actul evaluării. În consecinţă, problema generală a adevărului şi corectitudinii în evaluare trebuie să fie studiată nu în termenii disocierii sau opunerii obiectivului şi subiectivului, ci în termenii raporturilor reale dintre contribuţiile fiecărui factor în condiţiile concrete în care se face evaluarea. În această direcţie ar fi necesar să se răspundă, în prealabil, şi altor întrebări sugerate de relaţia obiectiv-subiectiv în evaluare:

- *O evaluare strict obiectivă este ea neapărat şi o evaluare care răspunde criteriilor de adevăr, corectitudine şi relevanţă?*
- Invers pusă problema, *O evaluare subiectivă este neapărat o evaluare eronată, necorectă (incorectă) şi nesemnificativă?*

Desigur, soluţia optimă este de a analiza contribuţia specifică a fiecărui factor, sensul acestei contribuţii şi de a găsi modalităţile practice pentru ca acţiunea factorilor obiectivi şi a celor subiectivi să devină convergentă.

Ipoteza pe care o susţinem în analiza raportului dintre obiectiv şi subiectiv în actul evaluării este aceea că *o evaluare pur obiectivă, impersonală şi absolut neutră, adică o evaluare desubiectivizată, este nu numai practic imposibilă, dar şi mai slab semnificativă, mai puţin relevantă decât o evaluare care angajează explicit subiectivitatea, valorile, atitudinile celui care evaluează sau/şi ale celui care este evaluat.*

Valoarea pedagogică a evaluării, ca şi valoarea ei socială, nu pot fi realizate prin eliminarea subiectului din actul evaluării, ci prin valorificarea virtuţilor cognitive şi atitudinale ale acestuia. Ca o componentă inseparabilă a procesului educativ, evaluarea şcolară este şi trebuie să fie realizată ca parte a ***interacţiunii pedagogice*** şi, în general, a interacţiunii sociale care însoţeşte orice proces educativ. La oricare dintre nivelurile ei, inclusiv la nivelul evaluării macrosistemice, evaluarea reflectă şi este dependentă, în cele din urmă, de procesul educativ concret, realizat la clasă, în contextul relaţiilor directe dintre profesor şi elevi, dintre şcoală şi comunitatea socială, adică în contextul relaţiilor dintre subiecţi cunoscuţi, dintre grupuri sociale concrete, care acţionează nu numai în virtutea unor comandamente obiective, dar şi în virtutea unor motivaţii şi atitudini proprii, a unor experienţe specifice, a unor nevoi şi posibilităţi constituite printr-o dinamică indisociabilă a obiectivului şi subiectivului.

Soluţiile trebuie căutate deci nu în separarea şi opunerea obiectivului şi subiectivului, ci în analiza contribuţiei specifice a fiecărui factor, pentru ca acţiunea factorilor subiectivi să nu fie obturată în ceea ce are ea semnificativ, relevant, ci numai atunci când se manifestă ca eroare, ca abatere de la adevărul şi corectitudinea evaluării.

5.1.2. Atributul de „obiectiv" - noi abordări conceptuale

O parte a neclarităţilor şi, uneori, a confuziilor ce apar în privinţa caracterului obiectiv/subiectiv al evaluării îşi are originea în deosebirile de semnificaţii ce se acordă conceptului de „factori obiectivi" şi, în legătură cu acesta, atributului de „obiectiv" asociat unui proces, unui factor sau unei condiţii din domeniul educaţionalului şi, în general, al socioumanului. Introducerea de precizări în acest sens este neîndoielnic necesară ca premisă a oricărei discuţii în jurul obiectivităţii evaluării, cu atât mai mult cu cât studiile de epistemologie socială recomandă noi abordări ale conceptului de „factori obiectivi" în domeniul socioumanului.

Paradigma clasică, întemeiată pe o anumită concepţie „materialistă", dar răspândită mult dincolo de această concepţie, era aceea că realitatea socială (asimilată uneori cu realitatea, în general) este alcătuită din structuri, procese, factori, condiţii etc. *obiective* – în sensul că sunt

exterioare şi independente de conştiinţa şi voinţa subiectului – şi procese, factori, condiţii *subiective* – în sensul că aparţin subiectului, sunt dependente de conştiinţa şi voinţa lui. În această viziune, factorii obiectivi îmbrăcau, pe plan teoretic, forma structurilor, legilor, cauzelor obiective, „materiale", iar factorii subiectivi forma reflectării în conştiinţă, a voinţei individuale sau colective, a intervenţiei subiectului în realitatea în care trăieşte.

Nu ne propunem să pătrundem în analize complexe de epistemologie şi filosofie socială, unde studiul relaţiei dintre obiectiv şi subiectiv a atins cote de rafinament care depăşesc cu mult intenţiile prezentei lucrări. Trebuie spus însă că, în practică, paradigma clasică a obiectivului şi subiectivului a devenit aproape „de la sine înţeleasă", rămânând multă vreme – cel puţin la noi – în afara oricăror discuţii. În esenţă, această paradigmă disocia, uneori în mod categoric, obiectivul de subiectiv şi definea prin opoziţie cele doua atribute: este obiectiv ceea ce nu este subiectiv şi invers. În ce măsură o astfel de abordare mai are forţă explicativă şi aplicativă, îndeosebi în sfera socioumanului, rămâne o problemă deschisă. În cele ce urmează ne propunem să aprofundăm şi să ducem analiza mai aproape de problemele evaluării şcolare.

1. Prima observaţie care se impune este că definirea factorilor obiectivi drept factori exteriori şi independenţi de conştiinţa şi voinţa subiectului (individului) suferă prin globalitate, prin generalitate. Dacă la modul abstract ea poate fi acceptată, pe plan concret nu mai este operaţională. Şi aceasta deoarece nu există indivizi în general, ci întotdeauna indivizi concreţi, reali, diferiţi, cu poziţii sociale diferite, reuniţi în grupuri şi comunităţi, de asemenea concrete, diferite, aşa încât ***caracterul obiectiv al factorilor şi condiţiilor de viaţă nu este acelaşi pentru toţi „agenţii sociali", fie că sunt indivizi, fie că sunt grupuri sociale.*** De exemplu, tema unei lucrări scrise este pentru elev o condiţie obiectivă, în timp ce pentru profesor este rezultatul unei opţiuni subiective. Programa şcolară (de exemplu, pentru examenul de bacalaureat) este pentru profesor un factor obiectiv, în timp ce pentru specialiştii din minister este rezultatul unei anumite voinţe. Profesorul însuşi, ajuns pe o poziţie de decizie, poate influenţa subiectiv conţinutul programei, acţiunea sa generând factorii care pentru alţi profesori vor fi obiectivi.

2. A doua observaţie care trebuie făcută este că noţiunea de *obiectiv*, folosită în sfera socioumanului, desemnează nu numai *statutul ontic* al unei structuri, al unui proces, al unui factor, ci şi ***relaţia dintre obiect şi subiect***, dintre obiectiv şi subiectiv. Cu alte cuvinte, termenul de obiectiv desemnează nu numai realitatea exterioară şi independentă de subiect, dar şi modul în care individul îşi apropie această realitate, calitatea atitudinii faţă de ea, caracterul presupoziţiilor sale despre realitatea obiectivă.

Termenul de obiectiv se aplică, în primul caz, structurilor, factorilor, proceselor exterioare subiectului, iar în al doilea caz, el apare ca *atribut al relaţiei subiectului cu obiectul*. În plan cognitiv, de pildă, o afirmaţie, un mod de argumentare, o apreciere, o prezumţie etc. pot fi *mai mult sau mai puţin obiective* (sau subiective), în funcţie de măsura în care sunt sau nu influenţate de filtrul subiectivităţii. Sub acest aspect, ***caracterul obiectiv apare ca o detaşare conştientă a individului de sine însuşi***, ca o renunţare la abordările sau interpretările personale, ca o restricţie pe care subiectul şi-o impune de a nu depăşi cadrul permis de realitatea obiectivă. În acest context, despre o apreciere se spune că este obiectivă atunci când nu este influenţată şi nu poartă amprenta celui care o face, când nu se schimbă decât la schimbarea obiectului şi nu la modificările de atitudine a subiectului faţă de obiectul aprecierii. Nu este greu de observat că, în acest caz, caracterul obiectiv nu mai ţine de statutul ontic, existenţial al structurilor obiective (sunt obiective pentru că realmente sunt exterioare subiectului), ci ţine esenţialmente de relaţia subiectului cu obiectul, relaţie din care subiectul nu poate fi în nici un caz exclus.

Distincţia dintre ceea ce este realmente obiectiv, prin statut existenţial, şi ceea ce este (mai mult sau mai puţin) obiectiv ca atribut al relaţiei subiectului cu obiectul este esenţială pentru abordarea corectă a problemei evaluării. În planul evaluării, aceasta înseamnă a face distincţie

între ***factorii obiectivi ai evaluării***, adică structurile, procesele, condiţiile exterioare subiecţilor implicaţi în evaluare, şi ***caracterul obiectiv al evaluării***, care se referă la calitatea actului de evaluare efectuat de subiecţi concreţi şi care nu mai este nici exterior şi nici independent de subiectul care face evaluarea. Atunci când se estimează *obiectivitatea unei evaluări*, se urmăreşte tocmai *măsura în care evaluarea este sau nu influenţată de subiectul care o face. În acest context,* ***o evaluare este obiectivă nu în sensul că este exterioară şi independentă în raport cu evaluatorul, ci în sensul că influenţele acestuia nu distorsionează datele obiective pe baza cărora se face evaluarea.***

3. A treia observaţie ce trebuie făcută referitor la semnificaţia conceptului de *factori obiectivi* ai evaluării, vizează *modul real în care se constituie* structurile, procesele sau condiţiile care dobândesc la un moment dat caracterul de factori obiectivi. În legătură cu particularităţile fenomenului educaţional şi, în particular, al evaluării şcolare, am arătat la primul punct al acestei analize, că în plan real, în situaţii concrete, caracterul obiectiv al unor factori nu este acelaşi pentru toţi indivizii antrenaţi în actul evaluării. Ceea ce pentru elev este factor obiectiv nu are întotdeauna acelaşi caracter şi pentru profesor. Contextul obiectiv în care profesorul însuşi evaluează poate să fie rezultanta unor opţiuni şi decizii subiective ale directorului de şcoală ş.a.m.d.

Această schimbare, în funcţie de context, a caracterului obiectiv sau subiectiv al acţiunii unor factori ţine de statutul special al obiectivului, al factorilor obiectivi în domeniul socioumanului, de modul în care se constituie structurile obiective în acest domeniu. Forţele, condiţiile, cauzele de ordin obiectiv sunt nu atât „materiale" (în sensul strict al termenului), cât mai ales sociale, ele rezultă din *interacţiunea* indivizilor şi grupurilor – interacţiune în care sunt implicate interese, reprezentări, mentalităţi – aşa încât, „dintr-o perspectivă mai largă *obiectivul* social este produsul, construcţia *subiectivului* uman" [P. Iluţ, 24, pag. 24]. Din această perspectivă, caracterul obiectiv al factorilor sociali se constituie şi acţionează pe niveluri: de la factorii *absolut obiectivi*, care se află integral în afara controlului indivizilor sau grupurilor sociale concrete, până la factorii care dobândesc statut obiectiv prin *decizia indivizilor şi grupurilor* de a se subordona unor structuri, reguli, norme autoimpuse.

În general, factorii care se impun ca obiectivi, dincolo de voinţele individuale sau microgrupale, sunt ***factori macrosociali***, constituiţi de cadrul legislativ care reglementează viaţa socială, de structurile în care se desfăşoară o anumită activitate socială, de procesele sociale (economice, demografice, ştiinţifice etc.), care influenţează şi condiţionează învăţământul. În planul evaluării, obiectivele şi conţinutul evaluării, sistemul de notare, funcţiile sociale ale evaluării, normele de promovare ş.a. acţionează, în cea mai mare parte, ca factori obiectivi, consacraţi prin reglementări legale şi metodologii, obiectivaţi prin înseşi structurile care alcătuiesc sistemul de învăţământ. Nu înseamnă că aceşti factori ies total din zona de influenţă subiectivă. Ei se află sub influenţa persoanelor şi grupurilor din macrostructurile decizionale, putând să fie influenţaţi şi „de jos", în măsura în care acţiunea indivizilor şi a grupurilor se însumează, dobândeşte coerenţă şi ia proporţii „de masă". Trebuie totuşi să avem în vedere că, pe orizonturi de timp date (într-o anumită etapă) şi în condiţii date, reglementările şi structurile acţionează ca factori obiectivi de care atât profesorul, cât şi elevii trebuie să ţină seama în acţiunea lor concretă, ca o condiţie a adaptării şi integrării şcolare, profesionale şi sociale.

5.1.3. Factorii obiectivi ca factori exteriori controlului subiectiv

O direcţie de cercetare care poate să aducă o perspectivă nouă, nu numai interesantă, dar şi utilă, asupra relaţiei dintre obiectiv şi subiectiv în evaluare îşi are originea în studiile de praxiologie pedagogică şi management educaţional, în care predominantă este orientarea *pragmatică*, tranşarea problemelor teoretice pe terenul acţiunii concrete. Această direcţie abordează educaţia în general - cu posibilităţi de aplicare şi pe cazul particular al evaluării – ca pe o *acţiune socială* sau

mai precis ca pe o *acțiune socială eficientă* – adică ghidată de imperativul eficienței. Care este importanța acestei abordări pentru problemele evaluării, și, în special, pentru problema interacțiunii dintre obiectiv și subiectiv în evaluare?

În primul rând, considerăm că însăși concepția despre rolul subiectului și rolul contextului în acțiunea socială este utilă pentru analiza evaluării ca acțiune socială specifică. După cum se cunoaște, în contextul acțiunii sociale, subiecții sunt tratați ca *actori* (indivizi, grupuri, comunități) care, funcție de statutul ocupat, „interpretează" anumite roluri, într-un *context acțional* (context material, social, cultural), folosind *mijloace* și declanșând *mecanisme* menite să asigure realizarea *scopurilor* vizate. Chiar dacă în cea mai mare parte rolurile sunt prescrise social, diferiții actori sociali nu interpretează niciodată identic un anumit rol, ci îl personalizează într-o mai mică sau mai mare măsură. Pe de altă parte, rolurile prescrise nu epuizează conținutul acțiunii sociale, iar indivizii reali nu se conformează strict acestor roluri, ei se manifestă, cu alte cuvinte, și ca *agenți* ai acțiunii, comportamentul lor nemaifiind doar reproductiv, ci și transformator.

Transferând discuția pe terenul acțiunii educaționale, este evident că persoanele care ocupă statutul de profesori interpretează roluri în mare parte prescrise (reglementate oficial), ceea ce nu înseamnă că prestațiile lor pe „scena școlii" sunt identice. Nu numai că nu sunt identice, dar deseori ele nici nu respectă strict rolul prescris, ci aduc schimbări care pot ajunge până la a fi contrare rolului prescris. Constatări similare se pot face și referitor la rolurile elevilor, ale directorilor de școală, ale părinților ș.a.m.d.

Important este că în oricare dintre ipostaze, ca actor sau ca agent, persoana concretă sau grupul concret nu pot face abstracție de contextul acțional specific, de mijloacele de care dispun, de constrângerile care alcătuiesc situația concretă în care se desfășoară acțiunea, inclusiv constrângerile ce provin din interacțiunea cu ceilalți actori sau agenți ai acțiunii. În acest context, caracterul obiectiv al unor factori și condiții care alcătuiesc situația acțională se constituie în primul rând în funcție de posibilitățile subiecților de a controla, de a-și subordona acțiunea factorilor și condițiilor respective.

Cu alte cuvinte, ***sunt obiectivi factorii care scapă controlului subiectiv și sunt subiectivi factorii care pot fi controlați de agentul acțiunii***, indiferent dacă factorii respectivi sunt sau nu exteriori subiecților implicați în acțiune. Deseori, tocmai subiectivitatea, proprie sau a celorlalți, se manifestă, în măsura în care scapă controlului sau autocontrolului, ca un factor obiectiv cu o ridicată forță de constrângere.

Situațiile în care manifestarea subiectivă a profesorilor și elevilor acționează ca un factor constrângător, deci obiectiv, pentru fiecare din actorii implicați în evaluare sunt mult mai frecvente decât ar părea la prima vedere. Stilul de verificare și notare al unui profesor, „ecuația" sa personală, dispoziția de moment sunt pentru elevi factori obiectivi de care trebuie să țină seama pentru a-și controla comportamentul de răspuns și a influența, în interes propriu, rezultatele evaluării. Reciproc, manifestarea subiectivă a elevilor, motivațiile și atitudinile lor, inclusiv influențele directe sau indirecte ale familiei, sunt pentru profesori factori obiectivi, pe care trebuie să îi cunoască și să îi ia în considerare în actul evaluării. Dar însăși subiectivitatea profesorului poate să acționeze, pentru el însuși, ca un factor obiectiv, în măsura în care nu își dă seama, nu dorește sau nu reușește să o controleze. Această situație explică și faptul că majoritatea tehnicilor de ameliorare a evaluării vizează nu atât o evaluare strict obiectivă și impersonală, cât *sporirea posibilităților de autocontrol subiectiv al corectitudinii evaluării*. Este cert că și în viitor perfecționarea evaluării va fi posibilă nu numai pe calea introducerii sistemelor obiective, standardizate de evaluare (care vor rămâne totuși o soluție necesară), dar și pe calea *perfecționării evaluatorilor*, în primul rând a profesorilor, și înzestrarea acestora cu conceptele și instrumentele necesare unui cât mai bun control și autocontrol subiectiv.

5.2. Factorii subiectivi şi acţiunea lor în actul evaluării

Este neîndoielnic că, dacă una din problemele centrale ale evaluării şcolare este aceea a caracterului său obiectiv, atunci este necesar să privim lucrurile şi din cealaltă direcţie, a factorului subiectiv, şi să încercăm să stabilim cât, în ce mod şi în ce sens, obiectivitatea evaluării este afectată de intervenţia factorilor subiectivi. Cele mai multe dezbateri şi dispute se plasează tocmai în zona influenţelor pe care evaluatorul - privit ca personalitate concretă - le exercită în actul evaluării, influenţe care, cel mai adesea, sunt considerate ca virtuale surse de distorsiune a rezultatelor evaluării. Privită în aspectele sale generale, problema distorsiunilor de origine subiectivă este pe deplin justificată. În fond, orice act de evaluare, chiar şi atunci când se utilizează tehnici foarte bine puse la punct, implică un evaluator, un om care concepe sau care doar aplică metodele şi instrumentele de evaluare. Dacă avem în vedere că evaluarea şcolară este, cel mai frecvent, o evaluare *„face to face"*, în care atât evaluatorul, cât şi evaluatul se cunosc, în care relaţia de evaluare are caracterul unei relaţii interpersonale cu implicaţii psihosociale, atunci apare şi mai evident faptul că aportul subiectiv devine substanţial. În acest caz, problema este nu de a minimaliza sau exagera contribuţia factorului subiectiv, ci de a analiza în ce limite, în ce sens şi în ce mod subiectul sau subiecţii implicaţi în evaluare pot influenţa corectitudinea evaluării. Căci la o analiză mai atentă, s-ar putea constata că intervenţia factorului subiectiv este nu numai „răul necesar" al evaluării, dar şi condiţia existenţială a acesteia, în afara căreia evaluarea îşi pierde calitatea sa de raport interuman care angajează atitudini şi scări de valoare.

5.2.1. Valori şi limite ale intervenţiei subiective în evaluare

Revenim, pentru început, asupra ipotezei potrivit căreia *o evaluare pur obiectivă, impersonală, indiferentă şi absolut neutră, adică o evaluare fără subiect este nu numai imposibilă, dar şi mai slab semnificativă, mai puţin relevantă şi, în cele din urmă, mai puţin obiectivă, decât o evaluare care angajează explicit subiectivitatea, valorile, atitudinile, inclusiv sau mai ales viziunea personală, ale celui care evaluează sau/şi ale celui care este evaluat.* Considerăm că această ipoteză este susţinută de un argument elementar: acela că evaluarea şcolară este parte inseparabilă a procesului educativ, iar *educaţia este prin excelenţă interacţiune între subiectivităţi,* este transfer şi asimilare de experienţă care angajează personalităţile implicate, profesori sau elevi.

Considerând deci că problema este nu de a elimina intervenţia factorului subiectiv, ci de a controla aceasta intervenţie, ar fi necesare, spre clarificare, câteva întrebări:

- *În ce limite intervenţia factorului subiectiv, fie că este vorba de profesor, de elev sau de altă persoană influentă, poate să se abată, în plus sau în minus, de la ceea ce ar fi definit, să spunem, drept o evaluare corectă?*
- *În ce proporţii influenţa factorului subiectiv poate fi distribuită pe cei doi "agenţi" principali: profesorul şi elevul?*
- *În ce măsură influenţa factorului subiectiv se exercită în sensul non-obiectivităţii? sau, invers pusă problema: În ce măsură obiectivitatea este diminuată prin aportul subiectiv al persoanelor antrenate în actul evaluării?*

Nu este greu de observat că toate aceste întrebări trimit într-o zonă foarte delicată şi, de altfel, foarte actuală, a dezbaterilor din câmpul ştiinţelor socio-umane. Este vorba de zona raporturilor obiectiv-subiectiv în determinarea proceselor sociale, iar noile abordări în acest domeniu modifică mult vechea viziune (şi disociere) a obiectivului şi subiectivului. Se pot formula totuşi, în acest context, câteva răspunsuri plauzibile la întrebările mai sus enunţate.

1. Mai întâi, este evident că oricât de puternică ar fi, intenţionat sau neintenţionat, *intervenţia factorului subiectiv nu poate depăşi anumite limite ale abaterii de la nivelul corect al evaluării,*

chiar şi atunci când acest nivel este cel al „bunului simţ". O performanţă al cărei nivel real este de nota şapte, nu poate fi cotată nici cu zece, dar nici cu patru, chiar şi atunci când evaluatorul ar urmări în mod intenţionat să supraevalueze sau să subevalueze un anumit elev. Excepţiile, dacă apar, nu fac decât să confirme regula, căci subiectivismul devine în acest caz evident, iar discuţiile asupra lui trebuie orientate în altă direcţie. Dacă însă renunţăm la prezumţia de intenţionalitate, atunci este cert că ***abaterile (erorile) de origine subiectivă nu pot depăşi - şi nici nu depăşesc în plan real - anumite limite.*** Tocmai aceste limite sunt cele care trebuie luate în considerare în delimitarea spaţiului de intervenţie, prin metode şi tehnici speciale de evaluare, în sensul diminuării aportului subiectiv la denaturarea evaluării. Orice exces de substituire a personalităţii evaluatorului şi a evaluatului prin tehnici impersonale şi riguros obiective – în măsura în care acestea sunt posibile – poate avea cel puţin două efecte negative: diminuează gradul de semnificaţie a evaluării, reducând-o la o măsurare de caracteristici „fizice"; scoate din sfera evaluării aspectele calitative complexe care nu pot fi sesizate decât prin observaţie, prin relaţie directă între evaluator şi evaluat, între profesor şi elev.

2. Temeiul celei de-a doua întrebări se află într-o împrejurare sesizată de mulţi profesori, dar şi de către elevi: aceea că, în mod frecvent, se accentuează mai ales subiectivismul profesorului, ignorându-se faptul că, în evaluarea şcolară, ***şi elevul contribuie, într-un fel sau altul, la condiţionarea subiectivă a evaluării.*** Concepţia elevului despre evaluare, criteriile proprii, motivaţiile, atitudinile elevului sunt cel puţin la fel de influente ca ale profesorului. De altfel, experienţele de folosire a tehnicilor de autoevaluare sau de evaluare a elevilor de către elevi, au pus în evidenţă apariţia aceloraşi efecte de evaluare subiectivă cu cele „reclamate" în cazul profesorilor (efectul halo, de contrast, eroarea logică, ecuaţia personală ş.a.).

3. Cea de-a treia întrebare la care vom încerca să propunem un răspuns, se referă la măsura în care intervenţia factorului subiectiv se exercită în sensul non-obiectivităţii, în sensul că distorsionează caracterul obiectiv, impersonal al evaluării. Această întrebare pune, de fapt, în discuţie, statutul existenţial al subiectului, al subiectivităţii în procesul cunoaşterii şi acţiunii, cu implicaţii ce depăşesc cadrul strict al evaluării, angajând problemele epistemologice ale raportului obiect-subiect în domeniul socioumanului. Menţinând totuşi discursul în sfera evaluării şcolare, considerăm că problema abordată aici are două aspecte semnificative:

- Unul se referă la relaţia dintre influenţa subiectivă şi caracterul obiectiv al evaluării şi poate fi reformulat astfel: *Este influenţa subiectivă o influenţă care "subminează" neapărat caracterul obiectiv al evaluării ?* urmând ca răspunsul să fie dat în termenii de cât, cum şi în ce condiţii se exercită această influenţă.
- Celălalt aspect se referă la relaţia dintre *caracterul obiectiv/subiectiv* al evaluării pe de o parte, şi *corectitudinea* evaluării, pe de altă parte. Acest aspect al problemei poate fi exprimat în două moduri: *O evaluare strict obiectivă este neapărat şi corectă ?; Intervenţia subiectivă acţionează neapărat în sensul necorectitudinii evaluării ?*. Desigur, un răspuns pertinent ar presupune, ca pe o condiţie prealabilă, un concept bine definit al corectitudinii în evaluare. Deocamdată, considerăm că ipoteza cea mai plauzibilă este că *nu se poate stabili o asociere strictă între perechile de atribute obiectiv-corect, subiectiv-necorect* şi că, probabil, corectitudinea evaluării se asigură printr-o combinaţie optimă a obiectivului şi subiectivului.

5.2.2. Subiectivitate şi subiectivism sau între relevanţă şi eroare

Continuând analiza privind acţiunea factorilor subiectivi în actul evaluării, cu referire la natura şi sensul influenţelor acestor factori asupra rezultatelor evaluării, considerăm că cea mai bună abordare este de a distinge, de la bun început, între două tipuri de influenţe subiective ce pot fi identificate în actul evaluării:

- ***o influenţă pozitivă***, constructivă, care apare ca o consecinţă a angajării subiective a profesorului şi elevului, ghidată de motivaţii şi atitudini pozitive, prin care este pusă în valoare capacitatea subiecţilor de a sesiza ceea ce este semnificativ, de a da sens datelor obiective;
- ***o influenţă negativă***, deformatoare, care produce abateri cu sens de eroare, de abatere de la caracterul obiectiv al evaluării, influenţă care poate să apară *neintenţionat* - avându-şi originea fie în nivelul de competenţă al evaluatorului, fie în efectele subiective ce însoţesc în mod "natural" actul evaluării - sau *intenţionat* - avându-şi originea fie în obiectivele educative ale evaluării (folosirea notei ca stimulare/sancţionare a unor comportamente), fie în folosirea evaluării ca mijloc de favorizare/defavorizare a unor elevi (cu implicaţii, desigur, în zona moralei şi a legalităţii).

Operând cu această distincţie, vom denumi influenţa pozitivă a factorului subiectiv (profesori, elevi, părinţi ş.a.) cu termenul de *subiectivitate*, iar influenţa negativă cu termenul de *subiectivism*. Considerăm că această distincţie creează un cadru mai bun pentru o analiză pertinentă a contribuţiei factorului subiectiv în evaluare şi, în consecinţă, poate oferi soluţii adecvate pentru controlul influenţei subiective în actul evaluării.

1. În acest context, **subiectivitatea** profesorului sau a elevului acţionează ca o influenţă subiectivă care nu numai că nu trebuie respinsă, dar apare ca o condiţie deseori decisivă pentru ca evaluarea să fie semnificativă, să aibă relevanţă pedagogică, şi în cele din urmă să fie corectă. Această contribuţie constructivă a factorului subiectiv este posibilă şi poate fi valorificată pe trei planuri:

a) *Prin componentele sale **cognitive***, adică prin capacitatea subiectului de a înţelege, de a explica, de a interpreta şi anticipa, de a sesiza esenţialul în multitudinea de fapte concrete. Sub acest aspect, influenţa subiectului nu este, în esenţa ei, una distorsionantă, ci una care, atât ca posibilitate, cât şi ca realitate, reflectă şi reconstruieşte corect realul, imprimând comportamentului atributul de *raţionalitate*. Pe acest plan, influenţa favorabilă a factorului subiectiv îmbracă forma *competenţei*, ca o condiţie decisivă pentru calitatea evaluării.

b) *Prin componentele **afectiv-motivaţionale***, adică prin angajamentul subiectiv, energizant şi direcţional, care dau evaluării semnificaţie de mobil intern, de factor de conduită, făcând din evaluare un mijloc eficient de dirijare şi autodirijare a comportamentului. Pe acest plan, influenţa factorului subiectiv contribuie la *umanizarea evaluării*, la asumarea, mai ales de către elevi, la nivel de motive, de interese, de aspiraţii, a criteriilor şi normelor de evaluare, asigurând acea *convergenţă a cognitivului cu noncognitivul* esenţială pentru nivelul de performanţă atins sau accesibil elevilor. Sub acest aspect, o evaluare este incompletă dacă se limitează strict la măsurarea performanţelor manifeste, fără a lua în considerare *suportul motivaţional şi afectiv* care le generează, întrucât performanţa nu este niciodată consecinţa directă şi exclusivă a capacităţii, ci în bună măsură - uneori într-o măsură dominantă - consecinţa „vectorilor motivaţionali".

c) *Prin componentele **relaţional-atitudinale***, adică prin plasarea evaluării în contextul relaţiilor interpersonale dintre profesori şi elevi, al *atitudinilor* pe care atât profesorii cât şi elevii le au şi le manifestă în procesul evaluării. Contribuţia subiectivă la nivel de atitudine imprimă evaluării semnificaţie valorică, axiologică, o înscrie în sfera interacţiunilor psiho-sociale reale, care sunt întotdeauna ghidate, explicit sau implicit, de valori, de norme şi principii. Pe acest plan, influenţa factorului subiectiv contribuie la *socializarea evaluării*, ea plasează evaluarea în contextul relaţiilor de statut şi rol, angajând *dinamica aşteptărilor* (ale elevilor din partea profesorului, ale profesorului din partea elevilor), ca şi a *influenţelor psihosociale*. Sub acest aspect, o evaluare este incompletă dacă nu ţine seama de atitudini şi dacă nu generează atitudini, menite să formeze elevul pentru *integrarea într-o societate în care evaluările sunt parte a mecanismului social.*

1. **Subiectivismul**, definit de noi ca *manifestare negativă a influenţelor subiective*, prezintă fără îndoială un interes mult mai mare decât latura pozitivă a acţiunii factorului subiectiv în actul evaluării. De altfel, majoritatea studiilor referitoare la influenţa factorului subiectiv în evaluare au în vedere tocmai acest gen de influenţă, în acelaşi sens fiind direcţionate şi cele mai multe tehnici de control al intervenţiei factorului subiectiv. Nu vom insista aici asupra clasicelor efecte subiective în evaluare (halo, contrast, eroarea logică etc.) şi nici asupra modalităţilor de limitare a acestor efecte (asupra cărora vom reveni în capitolul 5 al lucrării). Vom încerca însă să analizăm influenţele negative ale factorului subiectiv din perspectiva cauzelor care fac ca acţiunea factorului subiectiv - care este sau ar trebui să fie în esenţa ei una pozitivă, constructivă - să se manifeste într-o direcţie negativă, în direcţia erorii sau a incorectitudinii.

În acest sens, considerăm că abordarea cea mai potrivită este de a face distincţie, de la început, între două tipuri de influenţe negative: *intenţionate* şi *neintenţionate*, aceste tipuri de influenţe fiind semnificative, de altfel, pentru tipurile de efecte generate de distorsiunile subiective: *erori* sau *incorectitudini*.

a) ***Influenţele şi efectele subiective neintenţionate*** sunt cel mai frecvent întâlnite, iar studiile de evaluare se referă aproape exclusiv la acestea. Este firesc să fie aşa întrucât majoritatea profesorilor nu îşi propun în mod intenţionat să evalueze necorect sau să vicieze rezultatele evaluării. În general, erorile subiective de evaluare îşi au originea în complexitatea acestei activităţi, în gradul mai mic sau mai mare de incertitudine care însoţeşte orice apreciere a calităţilor umane. În particular, distorsiunile subiective de evaluare, pot fi grupate pe cauze specifice, dintre care cele mai importante sunt:

- insuficienţa informaţiilor primare pe baza cărora se efectuează evaluarea;
- metode şi tehnici de verificare şi evaluare inadecvate în raport cu obiectul evaluării (ceea ce se evaluează) şi cu obiectivele evaluării (în ce scop se evaluează);
- unele particularităţi ale relaţiei directe dintre profesor şi elevi, cu componentele ei afectiv-atitudinale;
- influenţele indirecte ale contextului psihosocial în care se efectuează evaluarea (statutul familiei elevului, unele presiuni exercitate indirect de colectivul didactic, de conducerea şcolii sau de familiile elevilor);
- influenţele contextului pedagogic în care se face evaluarea (nivelul general al clasei de elevi şi compoziţia acesteia, unele elemente de politică a şcolii în materie de evaluare, de pildă, atingerea unei anumite promovabilităţi, stimularea succesului sau diminuarea insuccesului şcolar etc.).

Efectele manifestării neintenţionate a subiectivului în evaluare sunt *imperfecţiunile* sau *erorile* de evaluare, ele au *semnificaţie cognitivă şi nu morală*, făcând parte, într-un anumit sens, din normalitatea actului de evaluare. Existenţa acestor erori este şi motivul pentru care ameliorarea evaluării trebuie să fie o permanenţă a procesului de învăţământ. În acest sens, fiecare din cauzele enunţate solicită căi şi modalităţi specifice de îmbunătăţire a actului de evaluare, aflate în cea mai mare parte la îndemâna profesorului. Sensul diminuării sau înlăturării erorilor de acest gen este cel al *controlului* şi *autocontrolului* influenţelor subiective, prin mai buna cunoaştere şi folosire a metodelor şi tehnicilor de evaluare.

b) În ceea ce priveşte ***intervenţia intenţionată*** a influenţelor subiective, aceasta are o cauzalitate complexă, inclusiv cu implicaţii social-morale. Sub raportul contextului în care profesorul modifică în mod intenţionat (amplifică sau diminuează) rezultatele evaluării, se pot identifica două împrejurări tipice:

- una este aceea când *evaluarea şi în special notarea sunt folosite ca mijloace de stimulare/sancţionare cu funcţie pedagogică*, în dirijarea comportamentului de învăţare al elevilor - situaţie în care evaluările profesorului se pot abate într-un sens sau altul de la nivelul real de pregătire a elevului;

- cealaltă este aceea când *deformarea evaluării are loc în mod intenţionat pentru avantajarea (sau dezavantajarea) unor elevi,* pe criterii extra pedagogice, având *conotaţii social-morale,* fiind asociate conduitei morale a profesorului.

Referitor la prima împrejurare, aceasta nu ridică probleme deosebite. De cele mai multe ori, profesorii acordă note mai mari sau mai mici pentru a valorifica funcţia pedagogică a evaluării, dar acest mod de folosire a notei se face pe parcursul procesului de învăţământ, ca evaluări intermediare, care sunt aduse la realitate în notele sau mediile finale (care încheie o perioadă de studii sau o disciplină şcolară). Rămâne totuşi de analizat în ce limite trebuie să se încadreze abaterile de acest fel.

Fireşte, cea de-a doua împrejurare este mult mai complicată, pe de o parte este mai greu de sesizat, iar pe de altă parte este mai greu de demonstrat. Supra sau sub evaluarea intenţionată, cu caracter de avantajare/dezavantajare a unor elevi, nu apar, de regulă, foarte evident, ele fiind mascate prin folosirea unor criterii, metode şi tehnici „obiective", uneori excesiv de riguroase şi pe fondul unei „imparţialităţi" greu de pus la îndoială. Chiar dacă sunt mai puţin frecvente şi nu ar putea fi considerate caracteristice pentru profesori, aceste intervenţii subiective există totuşi şi pot avea consecinţe foarte importante. Trebuie subliniat că nu întotdeauna aceste influenţe urmăresc beneficii directe pentru cei care le fac. Ele pot să apară pe fondul unor relaţii de simpatie (preferenţiale) între profesori şi părinţi sau între profesori (de pildă, reciprocitatea sprijinului când profesorii fac parte din comisiile de examen, inclusiv o anumită „solidaritate de breaslă").

Distorsionarea intenţionată a evaluării poate aparţine şi elevilor, prin tehnicile specifice şcolăreşti: previziunea datei când va fi „ascultat", abilitatea elevilor de a sesiza „stilul" profesorului şi de a se adapta acestuia, inclusiv „copiatul" sau „suflatul" (cu variatele „tehnici"), mai mult sau mai puţin tolerate de profesori.

5.2.3. Ipostaze ale influenţei factorilor subiectivi în evaluare

Analiza efectuată în paragrafele anterioare a pus în evidenţă nu numai că acţiunea factorilor subiectivi ai evaluării se manifestă printr-o varietate de efecte, dar şi faptul că factorii subiectivi apar prin contribuţia tuturor subiecţilor implicaţi în actul evaluării. Rezultă că trebuie depăşită concepţia potrivit căreia doar profesorul influenţează subiectiv evaluarea. Influenţa subiectivă trebuie căutată şi la nivelul elevului, al familiei, al celorlalte persoane care au o anumită legătură cu procesul evaluării. Este deci necesar să identificăm variatele ipostaze sub care factorii subiectivi se constituie şi acţionează.

Cel mai potrivit demers de analiză a ipostazelor în care acţionează factorii subiectivi ai evaluării şcolare pare să fie acela care porneşte de la cauzele care fac ca aceşti factori să aibă, în condiţii date, un efect deformator, să producă erori de apreciere. Într-o anumită măsură, cauzele care generează „deformarea notării" ţin de însăşi natura aprecierii ca act subiectiv, ce implică personalităţile celui care apreciază şi celui care este apreciat, dependent şi de o serie de condiţii şi împrejurări concrete. Rezultă că sursele de erori se grupează în jurul subiecţilor implicaţi în actul evaluării (profesori şi elevi), dar ele ţin şi de obiectivele şi conţinutul în funcţie de care se face evaluarea, de metodele şi tehnicile de evaluare folosite.

1. În ceea ce priveşte ***profesorul***, factorii care deformează notarea sunt cei care intervin, în general, în procesele de apreciere şi ţin de natura relativă a acestui proces. Cunoaşterea şi controlul acestor factori sunt utile pentru realizarea unei aprecieri corecte, obiective.

În acest sens, sunt utile atât cercetările de docimologie, cât şi cele din sfera *evaluării şi măsurării performanţelor* umane. *Aspectele psihosociale* ale relaţiei de evaluare, ca relaţie interpersonală, pot fi de asemenea valorificate pentru o mai bună înţelegere a fenomenelor ce însoţesc procesul evaluării, inclusiv a acelor fenomene care generează erori de apreciere. De cele mai multe ori, erorile de evaluare nu aparţin profesorului separat, ca individ sau ca „evaluator

neutru", ci profesorului ca persoană socială, ca membru al unui grup social (grupul de profesori), ca purtător sau reprezentant al unor interese şi înzestrat cu anumite responsabilităţi. Fără cunoaşterea climatului psihosocial, a relaţiilor interumane, a proceselor de „cogniţie socială" în care se produc (şi care deseori generează) erorile de evaluare nu sunt posibile nici înţelegerea corectă şi nici controlul eficient al acestor erori.

2. Un alt grup de surse ale erorii în notare *provin din partea* ***elevului***, dar nu cu referire la nivelul şi calitatea pregătirii, ci vizând alte însuşiri şi capacităţi care îşi pun amprenta pe măsura în care *elevul poate să demonstreze nivelul şi calitatea acestei pregătiri.* Elevii pot fi mai mult sau mai puţin emotivi, au o fluenţă verbală mai mare sau mai mică. o rapiditate diferită a scrierii, ritmuri de activitate intelectuală diferite, particularităţi ce influenţează nivelul performanţelor *din timpul examinării* şi deci nivelul notei cu care elevul este apreciat. Dacă în cazul lucrărilor scrise aceste aspecte sunt greu de sesizat (ceea ce explică numeroasele cazuri de selecţie nesemnificativă prin examene scrise), în procesul didactic există posibilitatea diminuării efectelor negative ale unor însuşiri de personalitate sau abilităţi psihomotorii care nu prezintă o semnificaţie prea mare pentru rezultatele învăţării.

3. Al treilea grup de surse ale erorii în notare este strâns legat de ***conţinutul şi obiectivele*** *în funcţie de care se face aprecierea.* Anumite discipline de învăţământ sau părţi din conţinutul acestora se pretează mai greu la o apreciere obiectivă, riguroasă şi diferenţiată. Criteriile de notare se stabilesc şi se aplică mai uşor pentru performanţele concrete, observabile, pentru cele care presupun reproducerea unor noţiuni, folosirea unor algoritmi. Dificultăţile apar atunci când criteriile de notare vizează capacităţi complexe, latente, care nu se manifestă nemijlocit în comportament, care presupun prelucrarea şi interpretarea informaţiei, creaţia şi analiza critică. Cercetările de docimologie au arătat, de pildă, că examinările sunt mai exacte la matematică, fizică, chimie, gramatică şi mai relative, mai puţin riguroase la literatură, filosofie, arte.

Ameliorarea evaluării nu poate şi nu trebuie să schematizeze sau să lipsească de conţinutul său subiectiv actul aprecierii. În fond, evaluarea şcolară este o relaţie interumană cu multiple conotaţii afective şi morale, un act de intercomunicare şi intercunoaştere ce angajează atât personalitatea profesorului, cât şi pe a elevului, atât normele şi reglementările oficiale, cât şi reprezentările şi aprecierile nonformale, atitudinile şi mentalităţile.

5.3. Erorile de evaluare şi notare: cunoaştere şi control

Numim erori de evaluare acea categorie de erori generate de situaţia că între metodele, instrumentele şi tehnicile de evaluare, pe de o parte, şi rezultatele evaluării, pe de altă parte, *se intercalează filtrul subiectiv al persoanei care face evaluarea.* Cu alte cuvinte, sunt erori ce nu îşi au originea în instrumentul de evaluare, nici în criteriile sau conţinutul evaluării. Singura contribuţie a instrumentului de evaluare constă în aceea că, în funcţie de calitatea lui, poate să limiteze sau să faciliteze interpretarea subiectivă a indicatorilor de evaluare. Aceste erori se menţin chiar şi atunci când criteriile de evaluare sunt riguros definite, iar conţinutul în funcţie de care se face evaluarea este bine selectat.

În cazul evaluării şcolare, erorile subiective de evaluare se manifestă practic prin ***distorsionarea relaţiei dintre nivelul real al performanţelor elevilor şi nivelul calificativului, notei sau punctajelor acordate de profesor, de evaluator.*** În fapt, se ajunge ca nivelul şi dinamica notelor acordate să nu mai reflecte fidel nivelul şi dinamica performanţelor elevilor. Fie că performanţele elevilor cresc sau descresc, dar evaluările rămân constante, fie că evaluările se modifică fără legătură (uneori cu o legătură inversă) cu evoluţia reală a performanţelor elevilor.

Deoarece evaluarea şcolară presupune, explicit sau implicit, efectuarea de *comparaţii* între performanţele unui elev şi ale celorlalţi, între performanţele aceluiaşi elev la evaluări diferite,

precum şi între performanţele elevilor şi standardele de evaluare, erorile subiective de apreciere acţionează cel mai frecvent în *zona estimărilor*, ele viciază *comparaţiile* prin aceea că o estimare deja făcută influenţează celelalte estimări, prin contagiune, prin contrast, prin proximitate etc.

În general, erorile subiective de evaluare îşi au originea în însăşi complexitatea actului de evaluare, ele fiind oarecum normale, dacă nu depăşesc, desigur, anumite limite. De aceea, studierea şi controlul erorilor subiective de apreciere trebuie să constituie o permanenţă a evaluării. Sub alt aspect, erorile subiective de apreciere îşi au originea în implicarea subiectivă (motivaţională, atitudinală) a evaluatorului şi evaluatului în actul evaluării, implicare generată de *caracterul relaţional,* însoţit de *interacţiuni psihosociale*, al procesului de evaluare. Căci într-adevăr, evaluarea şcolară nu se produce, de regulă, între persoane necunoscute şi nici nu apare ca un act izolat de celelalte interacţiuni ce au loc între profesor şi elevi în procesul de învăţământ.

Chiar şi atunci când profesorul nu cunoaşte elevii (de pildă, într-o comisie de bacalaureat "străină"), când are în faţă nu elevul concret, ci o lucrare scrisă, chiar şi în acest împrejurări se păstrează o *relaţie de statut şi rol*, cu alte cuvinte, o relaţie profesor-elevi, care tinde să se manifeste într-un mod similar cu relaţia obişnuită în care "personajele" se cunosc.

Pe scurt, ***relaţia de evaluare este o relaţie inter-subiectivă*** care îşi pune amprenta, într-un fel sau altul, pe rezultatele evaluării. În acest context, vom încerca în cele ce urmează să prezentăm principalele cauze şi principalele efecte ale aprecierii subiective. Pentru fiecare tip de erori vom încerca să prezentăm modalităţile de identificare şi posibilităţile de control.

5.3.1. Efectul halo şi stereotipiile

Efectul halo şi stereotipiile sunt două moduri de manifestare curentă a erorilor subiective de apreciere. **Efectul halo** constă în tendinţa evaluatorilor de a evalua o anumită caracteristică sau o anumită persoană în funcţie de evaluările făcute anterior, fie că acestea aparţin aceluiaşi evaluator fie că aparţin unor evaluatori diferiţi. Efectul halo conduce practic la o evaluare globală, nediferenţiată, cu o slabă dispersie a calificativelor obţinute de acelaşi individ. În practica evaluării şcolare, efectul halo apare, cel mai frecvent, în următoarele moduri de manifestare:

1. Prin efectul de ***impresie generală*** asupra elevului, formată în funcţie de evaluările anterioare primite de acelaşi elev la aceeaşi disciplină sau/şi la celelalte discipline de învăţământ. Această impresie se constituie într-un *clişeu* de apreciere - al profesorului sau împrumutat de la alţi profesori - care poate fi favorabil sau nefavorabil pentru elev şi care *maschează diferenţele dintre prestaţiile elevului în cadrul unor evaluări diferite*. Aşa se face că un elev cunoscut ca "slab" este cotat cu calificative inferioare chiar şi atunci când prestaţia lui este substanţial mai bună (comparativ cu elevii buni sau foarte buni), iar un elev cunoscut ca "foarte bun" este cotat cu calificative superioare chiar dacă o anumită prestaţie a sa este slabă.

Pe scurt, ***efectul halo se manifestă prin tendinţa evaluărilor de a rămâne constante, chiar dacă nivelul performanţelor evaluate înregistrează variaţii.*** Acest efect este cu atât mai puternic, cu cât diferenţa dintre nivelul unei anumite prestaţii a elevului (cea care se evaluează) şi nivelul impresiei generale este mai mare.

Astfel, un elev care, prin prestaţiile sale anterioare, a creat o impresie generală de nota cinci, va primi cu greu o notă mai mare de şapte, chiar şi atunci când răspunsurile sale sunt bune sau foarte bune (de nota 9 sau 10). Tot astfel, un elev cu o impresie generală de nota zece, va primi cu greu o notă mai mică de şapte, chiar dacă un anumit răspuns se situează la nivel de cinci sau şase. Deseori, într-o situaţie ca aceasta, profesorii evită să acorde note sau să înscrie nota în catalog. Un mod de manifestare a efectului halo, întâlnit frecvent la profesorii mai puţin siguri pe ei sau la profesorii tineri este de "a arunca o privire" prin catalog sau prin carnetul de note al elevului, înainte de a acorda nota, pentru a vedea "cum stă în general" elevul la celelalte discipline de învăţământ.

2. A doua manifestare frecvent întâlnită a efectului halo este ***globalizarea evaluării*** pe ansamblul criteriilor de evaluare, tendința de a acorda același calificativ sau calificative foarte apropiate *pentru toate caracteristicile evaluate*, chiar dacă prestația elevului nu este egală în raport cu fiecare din criteriile de evaluare. Astfel, dacă un elev este considerat superior din punctul de vedere al anumitor caracteristici, de pildă este ordonat, disciplinat, sistematic, riguros, apare tendința de a-l evalua în mod similar și pentru alte criterii, de pildă pentru originalitate, creativitate sau logica abordării.

Pe scurt, efectul halo apare în acest caz ca *un transfer nejustificat al evaluărilor pozitive sau negative privind anumite caracteristici în evaluarea pozitivă sau negativă a altor caracteristici.* Sunt implicate aici nu numai distorsiuni de ordin cognitiv sau imperfecțiuni ale tehnicilor de evaluare, dar și *mentalități* și *atitudini* ale profesorilor - uneori și ale elevilor - privind valoarea, semnificația și importanța caracteristicilor evaluate. Astfel, pentru unii profesori, comportamentul disciplinat, ordonat, receptiv sau chiar docil al elevului este cotat ca foarte favorabil și extrapolat în evaluarea celorlalte aspecte ale performanțelor elevului.

Se poate întâmpla, de asemenea, ca activismul în lecții să fie foarte bine apreciat și extins în evaluarea altor caracteristici. G. De Landsheere citează experiențele privind *importanța scrisului* (lizibilitate, aspect estetic) în "contaminarea" aprecierii lucrărilor scrise, subliniind că "și la testele obiective, care necesită indicații manuscrise din partea studentului și pentru a căror corectare se folosesc grile standardizate, calitatea slabă a scrisului face să scadă scorul".[30, pag. 34]

3. **Stereotipiile** sunt forme de manifestare a efectului halo care constau în instalarea unei *fixități a opiniei* formate despre un anumit elev. Unii autori tratează stereotipia ca pe un factor distinct de efectul halo, considerând că acesta din urmă se deosebește prin caracterul său pronunțat afectiv. G. De Landsheere arată, în acest sens că "stereotipia rezultă dintr-o contaminare a rezultatelor. O primă lucrare mediocră duce la presupunerea că și a doua va fi la fel de mediocră; dacă aceasta se confirmă, tendința de a acorda o notă mediocră și celei de-a treia lucrări crește mai mult și așa mai departe." [99, pag.33]

Ca ilustrare a abaterilor la care poate conduce stereotipia, G. De Landsheere citează cazul unui profesor care a menținut constantă nota acordată unui elev chiar și atunci când, sub numele acelui elev, au fost plasate lucrări ale celui mai bun elev din clasă, apoi ale celui mai bun elev din școală și apoi ale unui licențiat în domeniul respectiv, dar "nota nu a variat nici măcar cu o jumătate de punct din douăzeci".[99, pag.33]. Chiar dacă stereotipia poate avea cauze diferite de ale efectului halo, de pildă *„conservatorismul cognitiv"*, consecințele ei în planul evaluării sunt similare cu ale efectului halo. Aceste consecințe constau în *globalizarea evaluărilor* și atenuarea variației dintre notele acordate la evaluări diferite.

Trebuie subliniat că efectul halo și stereotipia pot să acționeze nu numai asupra evaluărilor diferite privind același elev, dar și asupra evaluărilor efectuate *în clase diferite de elevi*, în funcție de climatul general sau de impresia generală pe care fiecare clasă le-a generat în timp. Astfel, toți elevii unei clase cotată ca bună, disciplinată, receptivă, harnică etc. tind să fie notați mai bine decât elevii altei clase, care are o imagine nefavorabilă. Această situație se poate concretiza în aceea că nivelul unui elev de nota 8 din "clasa bună" trebuie să fie de 9 în "clasa rea" pentru a primi totuși nota 8. Este adevărat că la nivelul notelor mari, această acțiune a efectului halo și stereotipiilor este mai greu de identificat. La nivelul notelor slabe însă, acțiunea devine evidentă. Numărul corigențelor, de exemplu, tinde să rămână constant în "clasele rele" și să se reducă (să dispară) în "clasele bune". *Transferul elevului dintr-o clasă în alta este deseori o soluție pentru evitarea corigențelor.*

Identificarea acțiunii efectului halo și stereotipiilor se poate face, cel mai simplu, pe cale statistică, prin analiza datelor și reprezentarea grafică a distribuției notelor acordate aceluiași elev. Distribuția tipică pentru acțiunea efectului halo și a stereotipiei se prezintă ca în *figura nr. 6.3.*

Desigur, graficul trebuie interpretat cu atenţie, mai ales în funcţie de semnificaţia datelor înscrise pe abscisă. Astfel, dacă pe abscisă sunt înscrise notele acordate aceluiaşi elev la discipline diferite, *graficul este cu atât mai semnificativ cu cât disciplinele respective sunt "mai diferite"*. Este de presupus că menţinerea constantă a notelor acordate unui elev la discipline cum sunt: chimia, filosofia, limba engleză şi educaţia fizică traduc o "evaluare halo", mai ales atunci când aceste note sunt foarte mari, în baza ipotezei că disciplinele respective angajează aptitudini diferite ce nu pot fi *toate* maximal dezvoltate la acelaşi elev.

Literele (A, B, C, D, E, F etc.) notate pe abscisa graficului pot să desemneze:

a) note acordate de acelaşi profesor, la aceeaşi disciplină, aceluiaşi elev, în cadrul unor evaluări diferite (prin metode diferite şi în etape diferite);
b) note acordate de profesori diferiţi, la aceeaşi disciplină, aceluiaşi elev;
c) note acordate de profesori diferiţi, la discipline diferite, aceluiaşi elev;
d) note acordate de acelaşi profesor, la aceeaşi disciplină, aceluiaşi elev, dar pentru criterii (caracteristici) diferite, de exemplu pentru corectitudine, completitudine, logică, originalitate, calitatea prezentării (scrise sau orale) etc.;
e) diferite alte combinaţii între situaţiile de la punctele a), b) şi c) şi situaţia de la punctul d), de exemplu: note diferite acordate la acelaşi criteriu de profesori diferiţi aceluiaşi elev etc.

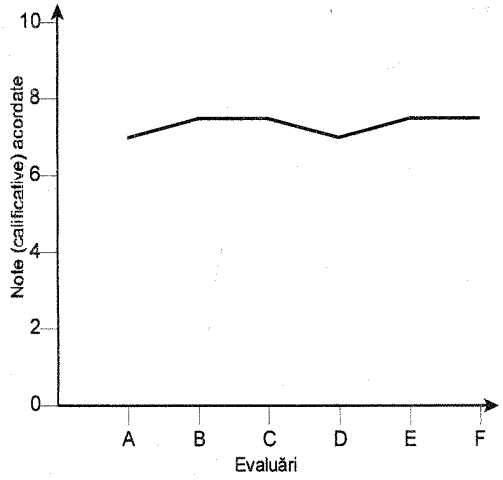


Figura nr. 6.3 Distribuţia statistică tipică pentru efectul *halo*

Dacă pe abscisă sunt înscrise notele acordate aceluiaşi elev, dar pentru caracteristici (criterii) diferite, *graficul este cu atât mai semnificativ cu cât caracteristicile evaluate - care constituie deci criterii de evaluare - sunt „mai diferite" sau divergente.* Astfel, dacă notele sunt aceleaşi pentru două caracteristici cum sunt „tratarea completă a subiectului" şi „abordarea originală a temei", este foarte probabil să avem de-a face cu o evaluare halo, în virtutea ipotezei că o abordare originală nu poate fi, de regulă, şi completă, sau completitudinea nu poate fi pusă în evidenţă deoarece o astfel de abordare „nu se potriveşte" sau „scapă" grilei de evaluare a completitudinii. De regulă, o tratare completă este una care se înscrie în limitele manualului sau în ceea ce este îndeobşte recunoscut ca structură clasică a unei teme şi nu poate fi, în acelaşi timp şi la acelaşi nivel şi o abordare originală, măcar pentru faptul că orice evaluare implică anumite *limite de timp* (cea mai mare parte a evaluărilor sunt şi evaluări „contra cronometru").

În toate situaţiile, măsura în care efectul halo şi stereotipia afectează evaluarea este pusă în evidenţă de forma graficului şi de *gradul de paralelism al liniei frânte cu abscisa.* Cu cât linia

graficului este mai puțin frântă sau cu cât se apropie mai mult de forma unei linii drepte, cu atât efectul halo este mai prezent. Sub celălalt aspect, cu cât linia graficului este „mai paralelă" cu abscisa, cu atât stereotipia este mai pronunțată.

În legătură cu gradul de paralelism al liniei graficului cu abscisa, trebuie spus că, în practică, se pot întâlni încă două situații: una în care linia să fie *crescătoare*, cealaltă în care linia să fie *descrescătoare* (vezi *figura nr. 6.4*).

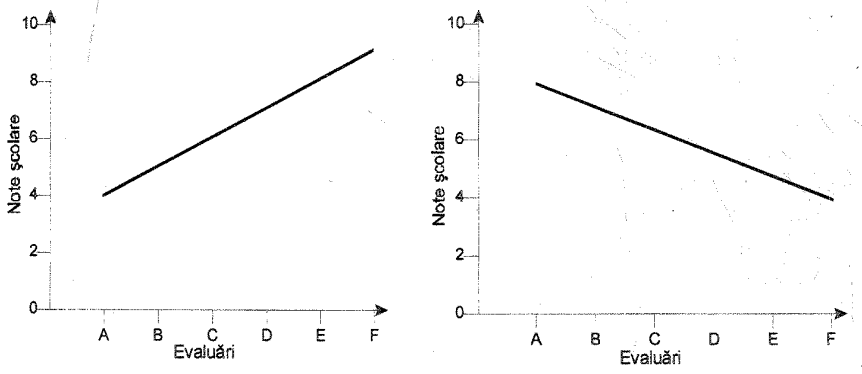


Figura nr. 6.4. Reprezentarea grafică a efectului *halo* crescător și descrescător

În prima situație, efectul halo acționează în sensul că unui elev care a înregistrat progrese evidente pe parcursul al câtorva evaluări succesive *continuă să i se acorde note mari, în creștere, chiar dacă performanțele lui stagnează sau nu cresc* în același ritm cu notele acordate. A doua situație este inversă: unui elev aflat în „cădere", *continuă să i se acorde note tot mai mici, chiar dacă între timp el și-a ameliorat performanțele*. Cele două situații apar și în cazul în care scăderea sau creșterea performanțelor la unele discipline de învățământ antrenează *sub sau supra evaluarea elevului la alte discipline.*

***Modalitățile de control** al erorilor generate de efectul halo și de stereotipii* se întemeiază pe analiza cauzelor și a contextului în care apar aceste fenomene. Nu se pot stabili rețete valabile în orice situație. Se poate porni totuși de la câteva particularități ale acțiunii efectului halo și stereotipiei, care pot sugera și principalele modalități de control.

1. În primul rând, efectul halo, ca și stereotipia, sunt fenomene de factură *cognitivă*, ele acționează la nivelul receptării și prelucrării informației, printr-un proces spontan de selecție dintre datele actuale a celor care convin unui model sau unei imagini preexistente despre elev. Efectul halo și stereotipia apar din momentul în care imaginea formată despre elev nu mai este o reflectare a evoluției elevului, ci *este proiectată asupra acestuia*, substituindu-se evoluției reale a elevului. De aceea, controlul erorilor trebuie să fie un dublu control: un control intern sau ***autocontrol***, ceea ce înseamnă că profesorul trebuie să aducă în planul analizei conștiente imaginea creată despre fiecare dintre elevii săi, și un ***control extern***, prin verificarea metodelor și tehnicilor de evaluare folosite și, în general, prin verificarea calității informațiilor pe baza cărora se face evaluarea.

2. În al doilea rând, efectul halo și stereotipia sunt fenomene care apar în condițiile unor *evaluări repetate*, în cadrul cărora rezultatele evaluărilor anterioare își pun amprenta pe evaluările actuale, iar acestea din urmă prescriu un anumit câmp, o anumită prefigurare pentru evaluările viitoare. Rezultă că erorile țin de *succesiunea evaluărilor* (în ce ordine, la ce interval se fac) și de *modalitățile* prin care se efectuează fiecare din evaluările succesive (care sunt metodele și tehnicile folosite, ce obiective, ce conținuturi și ce criterii sunt avute în vedere). Sub acest aspect,

efectul halo şi stereotipia afectează nu numai rezultatele evaluării (în sensul unor erori de măsurare), ci şi *însuşi procesul evaluării*, adică obiectivele, conţinutul şi tehnicile de evaluare. Unui elev cunoscut ca foarte bun, profesorul va continua să îi adreseze întrebări dificile, interesante, de creativitate sau probleme atipice, iar răspunsurile slabe vor fi puse mai curând pe seama dificultăţii problemelor, decât pe seama elevului. Invers, unui elev cunoscut ca slab profesorul va continua să îi adreseze întrebări simple, de „încurajare", probleme obişnuite, care nu numai că nu permit elevului să-şi depăşească condiţia, dar ale căror răspunsuri, chiar foarte bune, nu pot fi cotate la niveluri foarte înalte. Controlul erorilor trebuie deci să vizeze pe de o parte, ***succesiunea sau eşalonarea evaluărilor***, iar pe de altă parte, ***modalităţile de efectuare a evaluărilor repetate***. Halo-ul şi stereotipia *rezultatelor evaluării* sunt întotdeauna determinate de halo-ul şi stereotipia *modalităţilor de evaluare*.

3. În al treilea rând, efectul halo şi stereotipia sunt fenomene ce apar în contextul concret al *relaţiei profesor-elevi* şi al *relaţiilor dintre profesorii* ce alcătuiesc un colectiv didactic. Pe planul relaţiei cu elevii, evaluarea este o componentă a procesului de învăţământ, ea este un aspect al relaţiei pedagogice dintre profesori şi elevi, aşa încât controlul erorilor generate de efectul halo şi stereotipic trebuie să se exercite nu doar strict asupra evaluării, ci *asupra întregului proces de învăţământ* (asupra obiectivelor, conţinutului, metodelor). ***Un proces de învăţământ dinamic, participativ, centrat pe elevi este calea cea mai sigură de control al erorilor de evaluare***. Pe planul relaţiilor dintre profesori, controlul erorilor presupune analiza în echipă şi ***interevaluarea***.

Sintetizând ***modalităţile de control al erorilor provocate de efectul halo şi stereotipic***, vom prezenta, în cele ce urmează, câteva din modalităţile şi tehnicile de control ce pot fi utilizate în sensul eliminării dau diminuării efectelor distorsionante de tipul halo-ului sau stereotipiilor:

1. **Instruirea personalului didactic** cu privire la existenţa efectului halo şi a stereotipiei, explicarea conţinutului acestora şi a tehnicilor de identificare a existenţei lor. Instruirea evaluatorilor este considerată de mulţi specialişti drept cea mai bună şi la îndemână cale de îmbunătăţire a evaluării. Se arată, în acest sens, că „experimentele legate de diversele metode de evaluare nu fac altceva decât să demonstreze că cea mai potrivită metodă de optimizare a aprecierilor este să instruim cu multă grijă evaluatorii." [Horia D. Pitariu, 47, pag.70]. Deseori este suficient ca profesorii să ştie *cum se manifestă* şi *în ce condiţii apar* efectul halo şi stereotipia pentru ca erorile generate de acestea să fie mult diminuate sau eliminate.

2. **Diversificarea şi specializarea tehnicilor de evaluare** sunt modalităţi menite să diminueze *transferul* şi *interferenţa* evaluărilor între caracteristici şi criterii de evaluare diferite. În acest sens, se recomandă:

a) profesorul să evalueze şi să noteze numai un singur aspect, numai o singură caracteristică dintre cele care constituie criterii de evaluare, urmând ca numai după ce întreaga clasă de elevi sau întregul set de lucrări au fost evaluate la criteriul respectiv să se treacă la următoarea caracteristică (criteriu) de evaluare ş.a.m.d.;

b) realizarea, pentru fiecare caracteristică evaluată, a unor verificări orale sau scrise distincte, succesiunea evaluărilor fiind şi o succesiune a criteriilor de evaluare, în ordinea logică a învăţării sau a complexităţii; de pildă, o primă evaluare poate să vizeze însuşirea conceptelor şi algoritmilor, a doua, capacitatea de operare cu acestea în situaţii cunoscute (tipice), a treia, capacitatea de operare în situaţii noi (atipice), urmând ca la a patra evaluare să se urmărească performanţele creative, originalitatea, capacităţile de reconstrucţie etc.

c) combinarea mai multor forme şi tehnici de evaluare (orale, scrise, practice) pentru evaluarea aceleiaşi caracteristici sau a aceluiaşi elev (sau grup de elevi).

3. **Combinarea, în cadrul aceleiaşi metode (tehnici sau instrument) de evaluare a unor scale de ierarhizare sau de notare cu semnificaţii inverse**, este o modalitate de control ce poate fi folosită practic în următoarele moduri:

a) în unele scale evaluarea să înceapă de la polul favorabil sau nivelul maxim către polul nefavorabil sau nivelul minim, iar în alte scale evaluarea să înceapă cu polul nefavorabil (minim) către polul favorabil (maxim);

b) în unele scale, polului maxim să-i corespundă nota şcolară minimă, iar polului minim să-i corespundă nota şcolară maximă;

c) să se folosească scale cu sisteme de cotare (punctaje) diferite de scala de notare de la 1 la 10, de pildă cu punctaje care să depăşească 20 sau cu calificative exprimate nominal, urmând ca acordarea notelor şcolare să se facă ulterior evaluării, prin sisteme de convertire a punctajelor sau calificativelor în note şcolare.

4. **Schimbul interevaluatori** sau **evaluarea prin reciprocitate**, este o modalitate de control care, deşi destul de puţin folosită, poate reprezenta o soluţie foarte bună de control al evaluării. Practic, se poate proceda în următoarele moduri:

a) profesorul care predă la clasa A evaluează la aceeaşi temă (acelaşi conţinut) elevii clasei B, iar profesorul care predă la clasa B evaluează elevii clasei A, în ambele situaţii conţinutul lucrărilor - întrebările, problemele - fiind stabilit de fiecare profesor pentru clasa la care predă;

b) profesorul clasei A întocmeşte proba de evaluare pentru elevii clasei B, pe care o corectează atât el cât şi profesorul clasei respective şi reciproc: profesorul clasei B întocmeşte proba de evaluare pentru elevii clasei A, proba fiind corectată de ambii profesori;

c) profesorul clasei A asistă la lecţiile susţinute cu clasa B de către profesorul care predă la această clasă şi acordă propriile note la verificările orale şi reciproc;

d) profesorul clasei A susţine lecţii de evaluare cu clasa B, fiind asistat de profesorul care predă la această clasă şi reciproc, elevii fiind notaţi de ambii profesori.

Fireşte, rezultatele obţinute în cadrul acestor evaluări încrucişate pot fi supuse ulterior prelucrărilor statistice, devenind astfel posibilă identificarea cu un grad ridicat de certitudine a eventualelor erori de evaluare.

5.3.2. *Efectul de contrast şi eroarea proximităţii*

Atât efectul de contrast, cât şi eroarea proximităţii reprezintă fenomene ce pot să distorsioneze evaluarea datorită *interacţiunii între evaluările efectuate simultan sau succesiv de către acelaşi evaluator*. Spre deosebire de efectul halo şi stereotipie, care acţionează în sensul unei anumite fixităţi, a unei constanţe a evaluării indiferentă la schimbările în plan real ale obiectului/subiectului evaluării, efectul de contrast şi de proximitate acţionează în sensul că rezultatele evaluării se modifică, fără ca această modificare să traducă o schimbare în plan real a obiectului/subiectului evaluării. Altfel spus, aceeaşi performanţă, aceeaşi lucrare (test, probă) şi, în general, prestaţii de acelaşi nivel sunt cotate în mod diferit în funcţie de poziţia sau locul ocupat în succesiunea sau în configuraţia evaluărilor efectuate pe un grup de elevi sau pe un lot de lucrări.

1. **Efectul de contrast** se manifestă practic prin mărirea sau micşorarea notei sau calificativului acordat unui elev (sau unei lucrări), în funcţie de calitatea mai bună sau mai slabă a prestaţiei (lucrărilor) celorlalţi elevi. Se întâmplă astfel ca aceeaşi lucrare sau aceeaşi performanţă să primească note diferite şi anume note mai mari dacă succed unor lucrări sau prestaţii mai slabe, sau note mai mici dacă succed sau se produc în contextul unor lucrări sau prestaţii de nivel înalt. Contrastul poate fi ***simultan***, în cazul verificărilor de tip oral, când mai mulţi elevi sunt verificaţi în acelaşi timp, sau ***succesiv***, în cazul lucrărilor scrise, când calitatea lucrărilor corectate anterior (şi notele acordate acestora) influenţează impresia asupra lucrării corectate în prezent şi, desigur, nota acordată acesteia.

Constatăm că eroarea de contrast nu ţine de latura atitudinal-motivaţională a evaluării şi nici de imagini globale pre-existente care să vizeze un anumit elev sau o anumită caracteristică evaluată. Ea este o *eroare de contrast*, care ţine de faptul că profesorul nu poate, spontan sau

conştient, să facă abstracţie de nivelul general al evaluărilor atunci când evaluarea se referă la un anumit elev sau o anumită lucrare. Cel mai frecvent, efectul de contrast se manifestă la corectarea în serie a lucrărilor scrise din cadrul examenelor, situaţie în care, de pildă, o lucrare de nivel mediu poate fi apreciată ca slabă dacă este evaluată după o lucrare foarte bună, sau ca bună dacă este evaluată după o lucrare foarte slabă.

2. **Eroarea proximităţii** este cauzată de construcţia sistemului (instrumentului) de evaluare şi, în principal, de *ordinea* în care problemele, întrebările, itemii sunt plasaţi sau ordonaţi in instrumentul sau tehnica de evaluare folosite. Rezultă că, în timp ce pentru efectul de contrast cauza se află în succesiunea unor evaluări diferite, în cazul erorilor de proximitate cauza trebuie căutată în interacţiunile dintre itemii aceleiaşi probe, adică ai aceleiaşi evaluări. Eroarea de proximitate se manifestă în sensul că "dacă un item reprezintă un aspect la care cel notat a fost apreciat ca foarte bun, evaluatorul poate fi influenţat în notarea itemului următor şi chiar a celorlalţi. Uneori poate să apară chiar reacţia inversă, dacă la un aspect aprecierea făcută este favorabilă, la următorul va fi nefavorabilă sau moderată ş.a." [H.D. Pitariu, 47, pag. 77].

Controlul erorilor de contrast şi de proximitate trebuie să vizeze *modul de organizare a evaluărilor* şi *structura (ordinea) itemilor*, a întrebărilor şi problemelor ce alcătuiesc proba sau lucrarea de evaluare. Rezultă că pentru acest tip de erori, controlul trebuie să se efectueze nu numai în etapa finală, de acordare a notelor sau calificativelor, ci *începând cu etapa de proiectare a evaluării*, de construire a instrumentelor şi continuând în etapa de verificare propriu-zisă. Din această perspectivă, propunem în cele ce urmează câteva dintre modalităţile de control eficiente şi uşor de aplicat.

1. Ca şi în cazul efectului halo, una dintre cele mai accesibile şi eficiente căi de control a erorilor de contrast şi proximitate este ***instruirea evaluatorilor*** cu privire la natura şi modul de manifestare a acestui tip de erori. Experienţa instruirii examinatorilor la concursurile de admitere a arătat că o bună cunoaştere, de către profesori, a riscurilor de eroare face ca *autocontrolul* să devină o modalitate foarte eficientă de limitare a erorilor de evaluare.

2. Pentru *erorile de contrast*, o modalitate utilă de control este ***tehnica comparaţiei pe grupuri de lucrări***, care este o variantă simplificată şi adaptată evaluării şcolare a *tehnicii comparaţiei în perechi* folosită în scalele de evaluare a persoanelor. Această tehnică presupune următoarele operaţii:

a) Se efectuează o primă verificare şi notare a întregului lot de lucrări, după care lucrările sunt grupate în funcţie de notele acordate (lucrări cu note în intervalul 9-10, apoi în intervalul 8-8.99 ş.a.m.d.). Numărul grupelor de lucrări se va stabili astfel încât numărul lucrărilor din cea mai numeroasă grupă (grupă care va fi probabil cea a notelor de mijloc) să nu depăşească 7-8 lucrări. Dacă distribuţia notelor se apropie de o distribuţie normală, atunci va fi necesar ca intervalele de grupare la mijlocul scalei de notare să fie mai mici. În experienţele realizate de noi am folosit următoarele intervale de grupare:
   - grupa 1, intervalul sub nota 5.00;
   - grupa 2, intervalul [5-6);
   - grupa 3, intervalul [6-7);
   - grupa 4, intervalul [7-7.66);
   - grupa 5, intervalul [7.66-8.33);
   - grupa 6, intervalul [8.33-9.00);
   - grupa 7, intervalul [9-10].

b) Se efectuează apoi comparaţii între lucrările din fiecare grupă, prin *tehnica perechilor* (fiecare lucrare este comparată cu fiecare din celelalte lucrări ale grupei) şi, dacă este cazul, se modifică nota acordată iniţial şi se realizează (re) ierarhizarea lucrărilor funcţie de note.

c) Se efectuează *comparații între grupe* în modul următor: lucrarea cea mai bună din grupă se compară cu lucrarea cea mai slabă din grupa superioară, iar lucrarea cea mai slabă se compară cu lucrarea cea mai bună din grupa inferioară. În funcție de rezultatul comparațiilor, unele lucrări pot să fie transferate în altă grupă (inferioară sau superioară) și, bineînțeles, re-notate.

3. Controlul *erorilor de proximitate* se poate realiza *aplicând* ***tehnicile și respectând regulile de construire a instrumentelor de evaluare*** (probe, teste, chestionare). Acestea sunt însă destul de complicate și nu pot fi folosite - uneori nici nu este necesar - pe cazul evaluărilor curente din procesul de învățământ. Se pot utiliza totuși procedee simplificate, ușor de aplicat și la îndemâna profesorului. În general, aceste procedee pornesc de la faptul că erorile de proximitate afectează *fidelitatea* tehnicii (instrumentului) de evaluare - adică generează situația că aceeași probă (lucrare, verificare) aplicată repetat aceleiași clase de elevi și în aceleași condiții, nu conduce la rezultate identice.

Nefidelitatea probelor de evaluare are în principal două cauze: *numărul redus de itemi* și *ordinea inadecvată* în care aceștia sunt plasați în probă. Cu cât numărul itemilor crește, fidelitatea probei este mai ridicată, cu precizarea că dincolo de anumite limite creșterea numărului de itemi nu mai aduce o îmbunătățire substanțială de fidelitate. În tot cazul, o probă cu 3-4 întrebări nu poate avea o fidelitate prea mare. Pentru ca efectul de ordine să fie redus, iar fidelitatea probei să sporească ce pot folosi două procedee:

a) ***procedeul aplicării repetate***, care constă în aplicarea de două ori a aceleiași probe, dar cu schimbarea ordinii itemilor la a doua aplicare. Dezavantajul acestui procedeu este că a doua aplicare este influențată de învățarea soluțiilor, de efectul familiarizării și exercițiului;

b) ***procedeul înjumătățirii***, care constă în aplicarea o singură dată a probei, dar în procesul corectării, proba se divizează în două părți egale, fiecare parte fiind corectată și evaluată separat. De regulă, înjumătățirea se face luând în prima jumătate itemii impari (1,3,5,7,...), iar în cealaltă jumătate itemii pari (2,4,6,8,...). Nota finală se calculează ca medie aritmetică a celor două note acordate distinct.

5.3.3. Ecuația personală și efectul de similaritate

Fenomenele de apreciere subiectivă analizate până acum țin, în cea mai mare parte, de natura complexă a evaluării, manifestându-se în modalități relativ asemănătoare la majoritatea profesorilor, cu diferențe de nivel de la un profesor la altul, dar fără amprente personale foarte puternice. Spre deosebire de acestea, ecuația personală și efectul de similaritate *sunt specifice fiecărui profesor*, ele sunt mult mai legate de personalitatea profesorului, de concepția și atitudinea acestuia față de actul evaluării, față de procesul de învățământ în general.

1. **Ecuația personală** este un factor care face ca evaluarea să se diferențieze de la un profesor la altul, în funcție de nivelul de exigență specific examinatorului și de concepția sa cu privire la rolul și funcțiile notelor școlare. Practic, intervenția acestui factor conduce la situația că aceeași performanță sau același elev întrunesc evaluări diferite la diferiți profesori, iar efectul cel mai important este că *evaluările devin incomparabile* și pot fi avantajoase sau dezavantajoase pentru elevi. Acest efect devine foarte evident cu prilejul concursurilor și examenelor (de exemplu, de bacalaureat), când apar diferențe, uneori destul de importante, între notele elevului din timpul liceului și notele obținute la examen.

Ecuația personală este un factor care, prin aceea că se menține relativ constant la același profesor, nu generează erori propriu-zise de apreciere, ci doar *diferențe proporționale ale scării de apreciere* de la un profesor la altul. Sub acest aspect, identificarea ecuațiilor personale și atenuarea diferențelor sunt relativ simplu de realizat, prin *analiza statistică* a evaluărilor și aplicarea unor *procedee de moderare*. Pe de altă parte, cercetările au relevat că ecuația personală a unui profesor

nu este întotdeauna constantă, ea poate înregistra variaţii în timp sau de la o categorie de elevi la alta. Există profesori care sunt mai exigenţi la începutul anului şcolar şi mai „generoşi" în evaluările finale. Sub celălalt aspect, unii profesori sunt mai exigenţi faţă de elevii foarte buni (adică la nivelul notelor mari), în timp ce alţi profesori sunt mai exigenţi în acordarea notelor mici, de „trecere".

Ecuaţia personală ţine însă nu numai de nivelul de exigenţă specific al profesorului, dar şi de *concepţia sa generală privind nota şcolară*: ca mijloc de *stimulare* sau ca instrument de *sancţiune*. Influenţele acestei concepţii sunt mai evidente în acordarea notelor foarte mari şi a notelor foarte mici. De regulă, profesorii care văd în nota şcolară un mijloc de stimulare, de încurajare, acordă cu mai multă uşurinţă notele mari, ei notează mai mult *progresul* elevilor decât performanţa absolută. Profesorii care consideră nota ca instrument de sancţiune, de avertisment sau ameninţare, acordă în mod frecvent note foarte mici, de trei, doi sau chiar unu şi mai rar note mari (note care ar pune la adăpost elevul faţă de o eventuală corigenţă).

2. **Erorile de similaritate** sunt de aceeaşi natură cu erorile de ecuaţie personală, dar îşi au originea nu numai în nivelul propriu de exigenţă sau în viziunea profesorului asupra rolului notelor şcolare, dar şi în trăsăturile sale de personalitate, în *opţiunile profesorului privind valoarea şi semnificaţia comportamentelor şi capacităţilor elevilor*. Eroarea de similaritate constă în tendinţa evaluatorului de a-i aprecia pe ceilalţi prin *raportare (prin contrast sau asemănare) la propria persoană*. Astfel, dacă profesorul se consideră în primul rând un om ordonat, sistematic, conştiincios va tinde să evalueze elevii în funcţie de aceste însuşiri. În consecinţă, un elev disciplinat va fi cotat pozitiv şi la alte criterii (inteligenţă, creativitate) sau profesorul va fi mai puţin sever faţă de el, în timp ce severitatea sporeşte faţă de elevii indisciplinaţi.

Efectul raportării la sine poate să acţioneze şi indirect, adică nu prin raportarea la ceea ce profesorul este sau crede că este la un moment dat, ci prin raportarea la *propria experienţă şcolară* (explicaţia pe care profesorul o dă succeselor sau insucceselor sale în experienţa de elev) sau la *experienţa de părinte* (modul în care explică succesele sau insuccesele şcolare ale propriilor copii). S-a constatat, de pildă, că profesorii ai căror copii au fost sau sunt elevi mai puţin disciplinaţi, nonconformişti sau chiar „recalcitranţi" tind să fie mai îngăduitori cu aceste comportamente şi să le considere mai degrabă ca expresii ale inteligenţei, ale creativităţii sau „exuberanţei" proprii vârstei. În acelaşi sens, se poate remarca destul de frecvent mai multă intransigenţă sau chiar intoleranţă faţă de abateri la profesorii care nu au trăit şi experienţa de părinte. Acest tip de influenţe acţionează nu numai în sfera caracterului disciplinat/indisciplinat, conformist/nonconformist al conduitei elevului, dar şi în sfera evaluării capacităţilor intelectuale. Profesorii ai căror copii au înregistrat sistematic succes şcolar, performanţe de înalt nivel sunt în general mai exigenţi, mai severi, în timp ce profesorii ai căror copii au avut dificultăţi de învăţare, ritmuri şi niveluri de dezvoltare intelectuale mai reduse, sunt mai înţelegători, mai puţin severi şi tind să evalueze mai mult *efortul de învăţare*, decât nivelul performanţei.

Atât ecuaţia personală, cât şi efectul de similaritate au, în planul rezultatelor evaluării, consecinţe comune care constau, în esenţă, în *diminuarea comparabilităţii notelor sau calificativelor acordate de profesori diferiţi*. Necomparabilitatea se manifestă pe două planuri:

a) pe planul *nivelului* general al notelor şi calificativelor, prin note diferite acordate pentru acelaşi nivel de performanţă sau aceeaşi notă pentru niveluri diferite de performanţă;
b) pe planul *criteriilor de evaluare*, prin modificarea ordinii de prioritate sau a ponderii criteriilor de la un profesor la altul, ceea ce conduce, de asemenea, la evaluări diferite pentru aceeaşi performanţă.

Ca şi în cazul celorlalte erori subiective de apreciere, diminuarea erorilor de ecuaţie personală şi de similaritate se efectuează, în primul rând, printr-o bună *instruire a evaluatorilor*. Autocontrolul subiectiv exercitat de profesor rămâne o cale eficientă de reducere a erorilor de acest tip.

Ca modalitate specifică de control şi corijare a diferenţelor de apreciere inter-evaluatori s-a consacrat *moderarea* şi respectiv *procedurile de moderare.*

În general, ***moderarea*** este un ansamblu de procedee şi acţiuni care vizează criteriile, metodele şi modul de organizare ale evaluării, menite să atenueze diferenţele dintre examinatori şi să standardizeze rezultatele unor evaluări diferite. G. De Landsheere defineşte moderarea drept "ansamblul măsurilor ce se iau pentru ca notele examenelor interne să fie comparabile şi deci semnificaţia lor să se unifice la nivelul diferitelor clase de acelaşi tip dintr-o şcoală, dintr-un grup de şcoli, din instituţii similare ale unei regiuni sau ale unei ţări."[30, pag. 173]

Moderarea are implicaţii largi în întreg sistemul de învăţământ. În prezent ea constituie una din problemele centrale ale trecerii - în contextul reformei - de la accentul pe admitere, la accentul pe absolvire. Înlocuirea, de exemplu, a concursului de admitere în învăţământul superior cu bacalaureatul nu poate să producă efecte benefice dacă nu se instituie *un sistem de moderare a diferenţelor de notare* ce apar între comisiile de bacalaureat. Abordarea acestei probleme depăşeşte însă cadrul lucrării de faţă. Moderarea este însă o procedură ce trebuie şi poate să fie aplicată şi la nivel micropedagogic, la nivelul evaluării privită ca o componentă a procesului de învăţământ. În acest sens se pot utiliza următoarele procedee:

1. ***Procedeul celui de-al treilea examinator*** se poate utiliza atunci când un lot de lucrări este evaluat de doi evaluatori, în mod independent, iar între notele acordate de aceştia aceloraşi lucrări apar diferenţe mai mari de un punct. Cel de-al treilea examinator efectuează, în acest caz, o reverificare a lucrărilor respective, în prezenţa primilor doi examinatori, prin comparare cu criteriile (baremele de notare) şi stabileşte nota definitivă. În acest proces, el se consultă cu fiecare dintre cei doi examinatori, aducând argumente şi încercând să convingă că în cazul lucrărilor respective au apărut abateri de indulgenţă sau severitate nejustificate.

2. ***Procedeul probelor de cunoştinţe standardizate***, cunoscut şi sub denumirea de "sistemul suedez" (întrucât a fost folosit pe scară largă în Suedia), presupune existenţa unui serviciu naţional de evaluare (constituit în prezent şi în ţara noastră), care propune teste de cunoştinţe, pe discipline, pentru principalele categorii şi niveluri de performanţă prevăzute în programa disciplinelor. Aplicarea testelor nu înlocuieşte verificările şi evaluările făcute de profesor, ci serveşte doar ca *sistem de referinţă* pentru compararea între notele acordate de profesor cu standardele naţionale. În acest sens, profesorul calculează media clasei în funcţie de notele acordate de el, apoi media în funcţie de rezultatele aplicării testului şi aduce ajustările necesare (în plus sau în minus), fără a modifica ordinea clasificării iniţiale a elevilor.

3. ***Procedeul băncilor de întrebări*** (de itemi) se poate folosi cu rezultate foarte bune în şcolile mari, cu mai mulţi profesori pe aceeaşi disciplină, sau prin *moderare interşcolară*, în cadrul unor grupuri de şcoli de acelaşi tip sau care urmăresc aceleaşi finalităţi. Procedeul este menit să permită diferenţierea între efectele ecuaţiei personale a profesorilor - când media generală mai mică sau mai mare a unei clase este cauzată de severitatea/indulgenţa profesorului - şi efectele nivelului clasei de elevi - când media generală mai mică sau mai mare a unei clase este cauzată de nivelul şi compoziţia clasei respective. În acest scop, nu se mai folosesc probe gata făcute, ci seturi de întrebări (itemi, probleme), grupate pe nivele de dificultate/accesibilitate. Fiecărei întrebări sau seturi de întrebări i se asociază deci un *indice de dificultate* care exprimă proporţia de elevi ce se aşteaptă că vor rezolva corect întrebarea respectivă sau grupul de întrebări. Fiecare profesor alege întrebările adecvate clasei la care predă, ţinând seama de nivelul general al clasei, dar şi de compoziţia acesteia (omogenă, eterogenă).

4. ***Procedeul moderării prin raportare la examenele externe*** este menit să compatibilizeze evaluările interne cu evaluările externe, în principal examenele de absolvire, de încheiere de ciclu, cu examenele de admitere, de acces pe trepte superioare de învăţământ. Se porneşte de la constatarea că gravitatea consecinţelor ecuaţiei personale şi ale efectului de similaritate nu este dată atât de diferenţele de notare dintre profesorii aceleiaşi şcoli, cât mai ales de *diferenţele dintre*

cerinţele şi notele acordate de profesor pe parcursul unui anumit ciclu de învăţământ şi cerinţele şi scara de notare aplicate la intrarea într-un nou ciclu de învăţământ. Procedeul constă în analiza comparativă a rezultatelor obţinute de absolvenţi la examenele de intrare (de admitere) cu rezultatele obţinute de ei la ieşire (la absolvire) şi ajustarea criteriilor şi scării de notare în funcţie de rezultatele examenelor externe (de admitere). După cum subliniază G. De Landsheere, „scopul urmărit este acela de *a perfecţiona examenele interne* astfel încât să li se poată acorda rolul pe care l-au avut până în prezent marile probe externe." [30, pag. 185]

5.3.4. Eroarea tendinţei centrale şi a restrângerii de rang

Cele două erori din titlul prezentului paragraf traduc un fenomen frecvent întâlnit în tehnicile de evaluare a persoanelor şi se referă la *tendinţa evaluatorilor de a evita extremele scalei de evaluare*, aşa încât evaluările se concentrează în mijlocul scalei, în jurul valorilor medii.

1. **Eroarea tendinţei centrale** poate fi uşor detectată prin construirea grafică a distribuţiei de frecvenţă, forma graficului fiind „ascuţită" şi având o amplitudine redusă (vezi *figura nr. 6.5*). Desigur, tendinţa centrală este expresia unor erori de evaluare numai atunci când se produce pe un eşantion (clasă de elevi) care, în mod real, are o compoziţie „normală" (o distribuţie gaussiană) din punctul de vedere al caracteristicilor evaluate. Pentru eşantioanele omogene (de pildă, clasele de elevi selecţionate), evitarea tendinţei centrale şi „forţarea" distribuţiei normale devin ele însele surse de eroare.

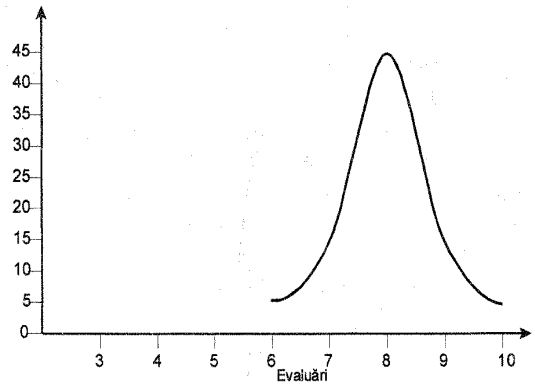


Figura nr. 6.5 Reprezentarea grafică a unei tendinţe centrale

2. **Restrângerea de rang** este asemănătoare cu eroarea tendinţei centrale în ceea ce priveşte dispersia evaluărilor, în sensul că amplitudinea variaţiei este mică, dar se deosebeşte prin aceea că media evaluărilor nu se mai situează neapărat la mijlocul scalei de evaluare, ci se poate plasa în orice parte a scalei. Pot să existe restrângeri de rang în zona calificativelor ridicate, ca şi în zona calificativelor scăzute. În toate cazurile, restrângerea de rang se manifestă prin numărul mic de poziţii (de ranguri) pe care sunt plasaţi subiecţii evaluaţi, fapt pentru care ea se mai numeşte şi *eroarea micşorării dispersiei.*

Din analizele efectuate de noi, am constatat că ambele tipuri de erori apar cel mai frecvent la profesorii debutanţi (de exemplu, la studenţi în cadrul practicii pedagogice), la profesorii care predau discipline de învăţământ mai puţin importante (de exemplu, care nu constituie probe de examene sau concursuri) sau discipline socioumane (psihologie, filosofie). În situaţiile de mai sus, cea mai întâlnită tendinţă este restrângerea de rang în zona notelor peste medie (8, 9 şi 10).

În studiile de specialitate se arată că eroarea tendinţei centrale, ca şi restrângerea de rang în zona calificativelor înalte apar mai frecvent la *evaluatorii conştienţi de propriile imperfecţiuni.* În

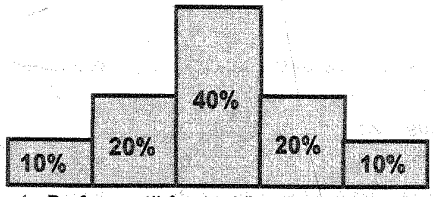
cadrul evaluării şcolare, această situaţie poate fi sesizată atunci când *profesorul, având îndoieli asupra calităţii unora dintre lecţiile susţinute, evită să acorde, la evaluarea temelor respective, note slabe.*

Restrângerea de rang este uneori o formă de manifestare a *efectului halo* şi se datorează imaginii pre-existente despre clasa sau grupul de elevi evaluaţi. La o clasă de elevi cunoscută, în general, ca foarte bună, profesorul evită să acorde note slabe, după cum la o clasă cunoscută ca slabă, va evita să acorde note foarte bune. În acelaşi sens, se constată că la olimpiadele şcolare, unde se presupune că vin doar elevi excepţionali, apare o evidentă tendinţă de restrângere de rang pe palierul notelor mari, în timp ce la corigenţe, unde se presupune că vin doar elevi foarte slabi, apare tendinţa restrângerii de rang pe palierul notelor mici.

Desigur, atât tendinţa centrală, cât şi restrângerea de rang sunt influenţate şi de *ecuaţia personală* a profesorului. De regulă, la profesorii severi apare fenomenul restrângerii de rang în partea de jos a scalei de evaluare, iar la profesorii indulgenţi apare fie restrângerea de rang în partea superioară a scalei, fie eroarea de tendinţă centrală.

1. Controlul erorilor tendinţei centrale şi a restrângerii de rang presupune, în primul rând, o *atentă **instruire a profesorilor***. Deseori, o bună instruire este suficientă pentru ca acest tip de erori să fie controlat. Foarte important este ca profesorilor să li se sublinieze că tendinţa centrală şi restrângerea de rang apar ca erori numai în raport cu distribuţia reală a elevilor în raport cu caracteristica evaluată. Dacă clasele sau grupurile de elevi sunt omogene, atunci amplitudinea restrânsă a intervalului de variaţie a notelor este o proprietate a clasei de elevi şi nu a sistemului de evaluare. Sunt utile în acest sens, *comparaţia interevaluatori*, precum şi folosirea *evaluărilor prin reciprocitate*.

2. O tehnică specifică de control al erorilor tendinţei centrale şi restrângerii de rang este ***tehnica evaluării cu distribuire forţată***. Aceasta constă în a recomanda evaluatorilor să încadreze frecvenţa notelor sau calificativelor acordate în proporţiile distribuţiei normale (gaussiene). În acest scop, se folosesc *scale cu proporţii normalizate* care precizează ce procente din totalul subiecţilor evaluaţi corespund fiecărui nivel al scalei în condiţiile în care eşantionul evaluat are o distribuţie normală a subiecţilor în funcţie de caracteristica evaluată. Pentru o clasă cu un efectiv de 34 de elevi, o scală cu distribuire forţată se prezintă ca în *figura nr. 6.6*. Pentru efective mai mari (peste 100) se pot folosi scale cu 7 sau 9 trepte, adaptându-se în acest sens proporţiile distribuţiei normale.



1. Performanţă foarte ridicată ..... 3 elevi
2. Performanţă ridicată ..... 7 elevi
3. Performanţă medie ..... 14 elevi
4. Performaţă redusă ..... 7 elevi
5. Performanţă foarte redusă ..... 3 elevi

Figura nr. 6.6 Scală cu distribuire forţată

Deşi valoarea scalei cu distribuţie forţată este deseori contestată, mai ales de adepţii "pedagogiei curbei în J" (o pedagogie a succesului general), folosirea ei poate fi un bun exerciţiu pentru *creşterea sensibilităţii instrumentelor de evaluare* şi aceasta deoarece, cel mai frecvent, eroarea tendinţei centrale şi a restrângerii de rang sunt direct determinate de calitatea metodelor de

evaluare. Folosirea unor întrebări şi probleme cu un raport de dificultate/accesibilitate constant, nu permite sesizarea diferenţelor reale între nivelele de performanţă a elevilor şi conduce la o evaluare nediscriminativă. În consecinţă, controlul erorilor tendinţei centrale şi a restrângerii de rang trebuie să se facă nu numai în etapa de evaluare propriu-zisă, ci şi în etapa de proiectare şi elaborare a instrumentelor e evaluare.

5.4. Evaluarea şi deontologia profesiunii didactice

Problemele evaluării şcolare şi mai ales implicaţiile subiective, interumane şi psihosociale ale evaluării nu pot şi nu trebuie să fie abordate fără a ne raporta la deontologia profesiunii de educator. Acţiunea subiectivă a profesorului, caracterul ei pozitiv sau negativ, are implicaţii nu numai în planul obiectivităţii şi rigorii evaluării, dar şi pe un plan mai larg, social şi moral.

De altfel, deosebirea cea mai importantă între măsurare şi evaluare este că în timp ce măsurarea se poate realiza ca o acţiune neutră, aproape impersonală, care nu afectează „obiectul" măsurat, evaluarea nu poate (şi nici nu trebuie) să evite relaţia cu obiectul/subiectul evaluării, astfel încât orice evaluare, chiar şi cea mai simplă, nu rămâne fără consecinţe asupra subiectului evaluat, asupra elevului. Dimpotrivă, evaluarea poate fi, în funcţie de modul cum se face, stimulativă sau descurajantă, pozitivă sau negativă, bine intenţionată sau rău intenţionată, corectă sau incorectă (în sens moral).

Pe de altă parte, evaluarea este un proces care, pe lângă faptul că implică subiecţi concreţi şi are efecte în mintea şi conştiinţa elevilor, ea implică aproape în toate cazurile şi *judecăţi de valoare*, raportare la valori morale şi la însuşiri de caracter. O notă şcolară sau un calificativ exprimă, de cele mai multe ori, nu numai performanţe şi capacităţi „pure" de tipul inteligenţă, memorie, imaginaţie, cunoştinţe, deprinderi etc., ci şi calităţi de ordin moral, însuşiri de voinţă şi caracter cum sunt hărnicia sau lenea, seriozitatea sau neseriozitatea, disciplina sau indisciplina, buna voinţă sau reaua voinţă, corectitudinea şi incorectitudinea etc. Un elev de nota 9 sau 10 este implicit considerat nu numai ca inteligent, creativ, competent, dar şi ca harnic, conştiincios, serios, ambiţios ş.a.m.d. Tot astfel, un elev de nota 5 este considerat nu numai ca „slab" sub raport intelectual, dar deseori şi ca leneş, neconştiincios, lipsit de voinţă etc.

Sigur însă ca evaluarea şcolară are implicaţii social-morale mult mai largi decât cele privind direct elevii. Ea vizează părinţii, comunitatea socială, relaţiile dintre profesori. Evaluarea poate fi corectă sau necorectă nu numai sub raportul adevărului sau corectitudinii logice, dar şi *sub aspect etic*. Subiectivismul profesorului este rareori lipsit de cauzalitate socio-morală, el producându-se de regulă pe fondul „filosofiei morale" a profesorului, al relaţiilor cu semnificaţie morală pe care le promovează cu elevii, cu părinţii, cu ceilalţi profesori, iar toate acestea se reflectă în actul evaluării. Sunt deci suficiente argumente pentru ca evaluarea şcolară să fie analizată şi din perspectiva deontologiei profesiunii de educator. Din această perspectivă, supunem atenţiei câteva cerinţe deontologice aplicate la evaluarea şcolară.

1. *Evaluarea şcolară nu este un scop în sine, ci un mijloc de educaţie, prin care profesorul orientează procesul de formare a elevului.* Aceasta înseamnă că acţiunile, comportamentele care au efecte negative, imediate sau de perspectivă, asupra evoluţiei personalităţii elevului nu au justificare morală, chiar dacă luate de sine stătător nu se abat de la cerinţele de corectitudine a evaluării. Din această axiomă generală pot fi desprinse câteva recomandări punctuale:

a) *Evaluarea nu trebuie să fie negativă decât dacă nu poate fi pozitivă* (şi aceasta întotdeauna cu caracter de excepţie). Elevul nu trebuie evaluat şi notat pentru ceea ce nu ştie, ceea ce nu poate, ceea ce nu face sau pentru aspectele negative din comportamentul său, ci pentru ceea ce ştie, ceea ce poate, ceea ce face şi pentru ceea ce are pozitiv în comportamentul său. Evaluarea aspectelor negative performanţiale sau/şi atitudinale trebuie să rezulte indirect din nivelul mai ridicat sau mai scăzut al evaluării aspectelor pozitive.

b) Evaluarea este diagnostică numai sub raportul mijloacelor. *Sub raportul scopurilor, evaluarea trebuie să fie prognostică.* Evaluarea trebuie să privească înainte şi nu înapoi, să anticipeze şi să sprijine evoluţia pozitivă a elevului.

c) *Evaluările soldate cu note şi calificative slabe trebuie limitate strict la aspectele care au impus notarea slabă şi nu trebuie generalizate sau extrapolate în enunţuri sau sentinţe definitive la adresa ansamblului personalităţii elevului.* Evaluările soldate cu note şi calificative care marchează un progres cât de mic pot şi trebuie generalizate şi extrapolate în enunţuri cu sens pozitiv la adresa personalităţii elevului.

2. Ca parte integrantă a procesului de învăţământ, *evaluarea reflectă predarea,* ceea ce în plan deontologic se traduce printr-o normă moral/profesională ce poate fi considerată fundamentală: *evaluarea trebuie să reflecte predarea.* Aceasta înseamnă că nivelul de exigenţă, criteriile de evaluare, cerinţele exprimate faţă de elevi, trebuie să fie cel puţin de acelaşi nivel şi de acelaşi sens cu cele pe care profesorul le aplică în realizarea şi autoevaluarea activităţii de predare. O evaluare severă care urmează unei lecţii slabe nu numai că pierde virtuţile educative ale exigenţei, dar se transformă în contrariul ei: elevii nu o mai receptează ca aparţinându-le, ci o transferă asupra profesorului, văzând-o ca pe un mod prin care profesorul compensează, pe seama lor, propria incapacitate. Această normă generală poate fi concretizată în câteva cerinţe punctuale:

a) *Profesorul nu are dreptul moral de a cere elevilor, în activitatea lor, calităţi care nu sunt prezente, în primul rând, în activitatea sa.* Aceasta înseamnă că evaluarea elevilor pe baza unor repere cum sunt conştiinciozitatea, corectitudinea, punctualitatea, temeinicia şi, pe alt plan, tratarea logică, inventivitatea etc. este semnificativă (inclusiv corectă pe plan deontologic) numai dacă aceste calităţi aparţin mai întâi profesorului;

b) *Evaluările soldate cu note şi calificative slabe pentru majoritatea elevilor clasei trebuie privite ca reflectând în primul rând activitatea profesorului şi abia în plan secund (şi ca o consecinţă) activitatea elevilor.* Din perspectivă deontologică, răspunderea morală (şi nu numai) a eşecului şcolar în proporţie de masă trebuie atribuită profesorului şi şcolii (sau chiar sistemului educativ) şi nu elevilor.

c) Din aceeaşi perspectivă, a deontologiei profesiei de educator, *meritul succeselor obţinute de elevi trebuie atribuit de către profesor elevilor înşişi.* Profesorul moral sau pur şi simplu profesorul are sau trebuie să aibă generozitatea şi forţa morală de a nu-şi atribui niciunul din meritele elevilor săi şi de a-şi asuma toate insuccesele lor.

3. *Evaluarea elevilor trebuie să fie transparentă.* Aceasta înseamnă că profesorul trebuie să comunice şi să expliciteze elevilor toate datele pe care el însuşi le foloseşte în actul evaluării (ce şi cum trebuie să înveţe, ce şi cum trebuie să ştie, când şi cum vor fi evaluaţi, ce criterii vor fi folosite în acordarea notelor etc.). Transparenţa evaluării presupune o evaluare deschisă, "pe faţă", fără capcane prin care oricare dintre actori (profesor sau elev) să-l înşele, să-l surprindă sau să-l conducă în eroare pe celălalt Cerinţa transparenţei implică respectarea unor norme cum sunt:

a) Profesorul trebuie să respecte *dreptul elevului de a-şi cunoaşte nota şi de a fi informat despre motivele acordării ei.* Secretizarea notelor şcolare, înscrierea în catalog a unor note de care elevul nu ştie sau a altor note decât cele care i-au fost comunicate sunt străine deontologiei pedagogice.

b) *Profesorul trebuie să comunice (să facă publice),* din proprie iniţiativă sau, după caz, la cererea elevilor (a părinţilor) *notele acordate tuturor elevilor unei clase,* să nu sugereze sub nici o formă că ar exista motive ca o anumită notă, a unui anumit elev să fie trecută sub tăcere.

c) Folosind, împreună cu elevii săi, criterii explicite, transparente de evaluare, *profesorul trebuie să admită că poate greşi,* să fie dispus să modifice nota sau calificativul acordat iniţial dacă elevul îşi argumentează temeinic solicitarea şi/sau dacă ceilalţi elevi (colectivul clasei) sunt de acord şi susţin aceste argumente prin raportare la criteriile de evaluare acceptate.

BIBLIOGRAFIE

1. ABRECHT, ROLAND: *L'évaluation formative, une analyse critique*, De Boeck Université, Bruxelles, 1991.
2. BACHMAN, JERALD, G.; O'MALLEY, PATRICK, M.: *Self-Concepts, Self Esteem and Educational Experiences: The Frog Pond Revisited* (Again) - din Jurnal of Personality and Social Psychology, vol. 50, nr. 1, January, 1986.
3. BANDURA, ALBERT; CERBONE DANIEL: *Self Evaluative and Self Efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects*, în *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 45, nr. 5, November, 1983.
4. BARBIER, I.M.: *L'évaluation en formation*, Paris, PUF, 1985.
5. BARON, PENNY, H: *Self Esteem, Ingratuation and Evaluation of Unknown Others*, din Journal of Personality and Social Psychology, vol. 30, nr. 1, July, 1974.
6. BARON, ROUBEN; COWAN, GLORIA; GANZ, RICHARD, R.; MCDONALD, MALCOLM: *Interaction of Rolus of Control and Type of Performance Feedback*, din Journal of Personality and Social Psychology, vol. 30, nr. 2, August, 1974.
7. BÂRZEA, CEZAR: *Domenii şi procedee de evaluare*, în vol. *Analiza procesului de învăţământ. Componente şi perspective*, coord. I.Nica, E.D.P., Bucureşti, 1977.
8. BLOOM, B.S. (et collaborateurs): *Taxonomie des objectives pédagogiques, I. Domaine cognitif*, Lavallée, Montreal, Education nouvelle, 1968.
9. CAREY, L.: *Measuring and Evaluating School Learning*, Boston, Allyn and Bacon, 1988.
10. CHANCEREL, J.L.: *Evaluarea şi instruirea. O metapractică*, în Revista învăţământului preşcolar, nr. 4, 1991.
11. CHARLIER, EVELYNE: *Planifier un cours c'est prendre des décisions*, în Colecţia Nouvelles pratiques de formation, De Universite, Wesmael s.a. Bruxelles 1989.
12. CHELCEA, SEPTIMIU: *Nivelurile de măsurare şi evaluarea măsurării în ştiinţele socio-umane*, în Teorie şi metodă în ştiinţele sociale, vol. XII- Epistemologia ştiinţelor sociale, coord. Angela Botez, Vasile Tonoiu, Cătălin Zamfir, Ed. Politică, Bucureşti, 1981.
13. **** Consiliul Naţional de Evaluare şi Examinare - Unitatea tranzitorie - *Ghid general de evaluare şi examinare*, Bucureşti, 1995.
14. CRISTEA, SORIN: *Dicţionar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera – Litera Internaţional, Chişinău-Bucureşti, 2000.
15. DAWITZ, JOEL, R.; BALL, SAMUEL: *Psihologia procesului educaţional* (trad.), E.D.P., Bucureşti, 1978 (Capitolul 13 - *Evaluarea procesului de instruire*).
16. DECI, EDWARD, L.; CASCIO WAYNE F.; KRUSSEL, JUDITH: *Cognitive Evaluation Theory and Some Commetson the Calder and Staw Critique*, în Journal of Personality and Social Psychology, vol. 31, nr. I, January, 1975.
17. **** *Dicţionar de pedagogie*, E.D.P., Bucureşti, 1979.
18. EASTON, PETER: *Évaluer pour former*, în Rencontres Pédagogiques, I.N.R.P., Nancy,1988, nr.22.
19. FAUQUET, M.: *Pédagogie par objectifs. Évaluation. Rénovation*, Amiens, C.R.D.P., 1989.
20. FIGARI, GERARD: *Évaluer: quel référentiel?* colecţia Pedagogies en developpement. Methodologie de la recherche - De Book Universite, 1994, Wesmael s.a. Bruxelles.
21. FONTAINE, GARY: *Social comparison and Some Determinants of Expected Personal Control*, în Performance in a Novel Task Situation, vol. 29, nr.4 F.A.
22. 29.GONAM, L.: *Expert Judgement as Evaluation Data*, în *Arieh L, Handbook of Curriculum Evaluation*, Paris, International Institute of Educational Planning, 1976.
23. GRONLUND, NORMAN,E: *Measurement and Evaluation in Teaching*, Ediţia a IV-a, New York, MacMillan Publishers Co., inc. 1981.
24. ILUŢ, PETRU: *Abordarea calitativă a socioumanului; concepte şi metode*, Polirom, Iaşi, 1997.
25. HUSEN, TORSTEN: *Structura socială, şcoala şi aptitudinile* (trad.), în *Sociologia educaţiei şi învăţământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, sub red. Fred Mahler, E.D.P., Bucureşti, 1977.
26. IONESCU, ELVIRA; ADAMOVICI, SILVIA: *Nota şcolară - măsură a randamentului*, în *Metode şi tehnici noi în didactica aplicată*, Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj Napoca, Facultatea de Istorie-Filosofie, Catedra de Pedagogie-Psihologie-Metodică, 1982.
27. JINGA, IOAN; PETRESCU, ADRIAN; GAVOTĂ, MIHAI; ŞTEFĂNESCU, VASILE: *Evaluarea performanţelor şcolare* - Colecţia Didactica Magna, Ed. Afeliu, Bucureşti, 1996.
28. KRASNASESCHI, V. (coordonator): *Evaluarea sistemelor şi a proceselor educaţionale*, E.D.P., Bucureşti, 1976.

29. KRASNASESCHI, V.; MIRESCU, T.: *Evaluarea procesului de învățământ la nivelul clasei de elevi, al unității școlare și al județului*, în vol. *Analiza procesului de învățământ, Componente și perspective*, coord. I. Nica, E.D.P., București, 1977.
30. LANDSHEERE, G. DE: *Evaluarea continuă a elevilor și examenele. Manual de docimologie* (trad.), E.D.P., București, 1975.
31. LEBRUN, NICOLE; BERTHELOT, SERGE: *Plan pédagogique*, Colecția Pédagogies en développement - Problématiques et recherches. De Book Universite, Ottawa, 1994.
32. LEGRAND, LOUIS: *Les problemes de l'évaluation scolaire*, în *Les amis de Sevres*, nr. 3.
33. LINDEMAN, R.H.: *Evaluarea în procesul de instruire*, în vol. *Psihologia procesului educațional*, sub redacția Joel R. Davitz și Samuel Ball, E.D.P., București, 1978 (cap. 13).
34. LISIEVICI, PETRU: *Evaluarea în învățământ: cadru conceptual și metodele esențiale*, în Revista de Pedagogie, nr. 3-4, 1992.
35. LISIEVICI, PETRU: *Testele de cunoștințe. Cadru conceptual, proiectare și evaluare*, Târgoviște, Institutul de Științe ale Educației și CCD, 1993.
36. MĂRGINEAN, ION: *Măsurarea în Sociologie*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982.
37. MACDONALD-ROSS, MICHAEL: *Obiectivele comportamentale și structurarea cunoștințelor* (trad.), în *Caiete de pedagogie modernă*, vol.6, *Probleme de tehnologie didactică*, E.D.P., București, 1977.
38. **** *Metodologia evaluării, Aspecte teoretice și practice*, C.C.P., 1981.
39. **** Ministerul Învățământului, Consiliul Național de evaluare și examinare, Unitatea tranzitorie: *Ghid general de evaluare și examinare*, București, 1995.
40. MOISE, CONSTANTIN: *Evaluarea randamentului școlar*, în *Pedagogie - Ghid pentru profesori* (curs litografiat), Univ. Al.I.Cuza, Iași, 1980.
41. NECULAU, ADRIAN: *Reprezentările sociale - dezvoltări actuale*, în vol. *Psihologie socială; Aspecte contemporane*, coord. A.Neculau, Polirom, Iași, 1996.
42. NICOLA, IOAN: *Pedagogie*, Ed. a II-a, E.D.P. București, 1994.
43. PAVELCU, VASILE: *Principii de docimologie. Introducere în știința examinării*, E.D.P., București, 1968.
44. PĂUN, EMIL: *Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică*, E.D.P., București, 1974.
45. PIAGET, JEAN: *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București, 1972.
46. PIERON, HENRI: *Examens et docimologie*, Presses Universitaires de France, 1963.
47. PITARIU, HORIA, D.: *Managementul resurselor umane. Măsurarea performanțelor profesionale*, Editura All, București, 1994.
48. POPESCU, PELAGHIA; RADU, I.T.; VRABIE, D.: *Evaluarea randamentului școlar*, în vol. *Didactica*, coord. Dumitru Salade, E.D.P., București, 1982.
49. RADU, ION: *Psihologie școlară*, Editura Științifică, București, 1974.
50. RADU, IOAN; MICLEA, M; MOLDOVAN, O.; NEMEȘ, S.; SZAMOSKOZY, S.: *Metodologie psihologică și analiza datelor*, Editura Sincron, Cluj, 1993.
51. RADU, ION, T.: *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, E.D.P., București, 1981.
52. SALADE, D.: *Dimensiuni ale educației*, E.D.P. R.A., București, 1998.
53. STUFFLEBEAN, D.L. (coordonator): *L'évaluation en éducation*, Les Editions N.H.P., Otawa, 1980.
54. VOICULESCU, FLOREA: *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*, Editura ARAMIS, București, 2004.

Capitolul 7

ELEMENTE DE PSIHOLOGIE ŞCOLARĂ

2. PERSONALITATEA ELEVULUI. CONCEPT ŞI STRUCTURĂ

Sub aspectul accepţiunilor termenului de personalitate, între simţul comun şi psihologie există unele diferenţe. Dacă în simţul comun, personalitatea este adesea echivalată cu individul de excepţie, în psihologie personalitatea este considerată *o calitate,* pe care, ipotetic, o poate dobândi orice individ într-o anumită etapă a dezvoltării sale (în perioada adolescenţei avansate).

2.1. Conceptul psihologic de personalitate

Din perspectivă psihologică, ***personalitatea desemnează o organizare funcţională rezultată din integrarea elementelor bio-constituţionale psihice şi psiho-sociale, care permite o echilibrare originală, calitativ-superioară a individului la solicitările mediului extern.***

Personalitatea, privită ca o calitate particulară a individului, este dobândită de către acesta *în context social.* Fără a-şi valorifica disponibilităţile de învăţare, fără a-şi însuşi datele câmpului social constituit în care se naşte, copilul rămâne doar un „candidat la umanitate". În acest sens, putem aduce ca argumente celebrele cazuri de copii care, în urma unor accidente, au supravieţuit departe de comunităţile umane, însă privarea de oferta socială adecvată la momentul potrivit a condus la „subdezvoltare" psihică . Cadrul socio-cultural în care se naşte copilul îi oferă acestuia bunuri materiale, valori culturale, un sistem de norme şi relaţii sociale gata constituit şi, mai ales, un spectru vast de solicitări şi impulsuri, toate acestea constituind mijloace de formare a personalităţii.

Relaţiile interpersonale şi sociale conturează şi definesc, la rândul lor, personalitatea. Trăsăturile de caracter sau temperamentul – de exemplu, modestia, impulsivitatea, extroversiunea, etc. – se relevă doar în cadrul relaţiilor interpersonale şi nu pot fi definite în afara acestui cadru. Imaginea de sine a individului este o construcţie socială, care se constituie doar prin raportare la ceilalţi. Deşi putem afirma că personalitatea este un *produs social,* trebuie menţionat faptul că aceasta nu este o simplă amprentă sau un ecou al relaţiilor interpersonale. Individul nu este „o marionetă la discreţia rolurilor sociale" [50], el *cunoaşte, acţionează şi transformă realitatea* fizică şi socială.

Pe de altă parte, o serie de *date interne* (bioconstituţionale sau psihologice) au o importanţă majoră în formarea personalităţii. *Orice influenţă sau acţiune externă este mediată de condiţiile interne.* Condiţiile interne includ: *date de ordin biologic* - echipamentul nativ transmis genetic (care controlează în primul rând constituţia somatică, tipul de sistem nervos şi, în consecinţă, temperamentul) apoi, predispoziţiile native care stau la baza aptitudinilor şi a altor însuşiri - precum şi *date de ordin psihologic.* Aceste date de natură psihologică se constituie prin interiorizarea unor date externe; acestea sunt conţinuturi psihice structurate pe parcursul dezvoltării, în urma interacţiunii cu mediul: sentimente, atitudini, aspiraţii, interese, etc.

În concluzie, se poate afirma că personalitatea se constituie la intersecția dintre condițiile interne și cele externe, între care există o interacțiune permanentă; ea poate fi privită ca o sinteză dinamică a dispozițiilor înnăscute și a însușirilor dobândite, într-o formă proprie subiectului.

Personalitatea rezultă în urma eforturilor de adaptare optimă a individului la un mediu complex și solicitant, îmbinând trăsături generale și particulare, laturi biologice și psihosociale. Din această perspectivă, personalitatea reprezintă ***o organizare bio-psiho-socială a individului uman, care presupune atât asimilarea experienței de cunoaștere, a celei practice elaborate social-istoric și a sistemului de valori al societății, cât și interiorizarea semnificației existenței și a activității umane, a criteriilor de apreciere și valorizare și fixarea acestora ca mecanisme interne, de reglare a conduitei individuale.***

Din multitudinea de definiții date personalității de-a lungul timpului, o mai amintim pe cea enunțată de Gordon Allport [3] *„personalitatea constă în organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice, care determină gândirea și comportamentul său caracteristic"*. Conform lui Allport, personalitatea se caracterizează prin: globalitate, coerență, constanță și consecvență.

Globalitatea constă în faptul că „personalitatea este constituită dintr-un ansamblu de caracteristici care permit descrierea unei persoane, identificarea ei printre celelalte, descrierea conduitelor și aspectelor psihofizice care fac din orice om un exemplar unic" [2].

Coerența *vizează* faptul că există o anumită organizare și interdependență a elementelor componente ale personalității; aceasta devine astfel un sistem funcțional format din elemente interdependente.

Constanța și ***consecvența*** relevă faptul că modelele comportamentale ale unei persoane manifestă o anumită stabilitate în timp și spațiu, sau, cu alte cuvinte, deși o persoană se transformă, se dezvoltă, ea își păstrează identitatea psihică.

2.1.1. Personalitatea între idiografic și nomotetic

Privită ca realitate și ca atribut al omului concret, personalitatea este o organizare unică, originală și irepetabilă. Nu au existat și nu există personalități perfect identice. Chiar și în cazul gemenilor monozigoți care dispun, la naștere, de o zestre ereditară identică, evoluția lor în cursul vieții, prin interacțiune cu mediul și prin caracterul particular al experiențelor de viață trăite de fiecare, va conduce la personalități diferite.

Se ridică întrebarea: *Cum poate să opereze știința (psihologia) cu realități unice și irepetabile?* Întrebarea trebuie pusă întrucât, prin definiție, știința operează cu concepte, cu enunțuri generale, prin care sunt sesizate aspectele generale, necesare, esențiale, repetabile și relativ stabile ale fenomenelor pe care le studiază. Răspunzând la această întrebare, psihologii consideră că există două modalități principale de abordare a personalității:

- ***abordarea idiografică*** (de la grecescul *idios*, cu semnificația de propriu, particular) presupune studiul de caz, analiza fiecărei personalități în parte, sesizarea trăsăturilor care o deosebesc de celelalte personalități, explorarea individualității ca determinant al comportamentului;
- ***abordarea nomotetică*** (de la grecescul *nomothetikos*, cu semnificația de susținere sau promovare a legilor) presupune analiza și explicarea cauzală a manifestărilor de personalitate, sesizarea invarianților, a tendințelor și aspectelor repetabile, explorarea trăsăturilor generale și tipologice ca determinanți ai comportamentului.

Cele două modalități de abordare a personalității nu sunt însă exclusive, ci complementare. În fapt, cercetarea psihologică operează cu ambele. Astfel, datele obținute prin metode specifice abordării idiografice (observația semistructurată și participativă, introspecția, interviul calitativ, anamneza ș.a.) oferă deseori baza de date primare care sunt ulterior analizate, structurate,

interpretate şi incluse în concepte şi enunţuri cu caracter nomotetic. Pe de altă parte, datele obţinute prin metodele specifice abordării nomotetice (observaţia structurată, interviul structurat, experimentul, metodele de analiză cantitativă ş.a.) sunt folosite pentru înţelegerea şi explicarea manifestărilor individuale, a excepţiilor şi „baterilor de la regulă".

Pornind de la problema raportului dintre general şi particular în structura personalităţii, unii autori disting trei laturi ale acesteia:

- ***latura generală*** se referă la mecanisme şi scheme biologice şi psihofiziologice de integrare a conţinuturilor reflectorii, care caracterizează omul ca specie (poziţie bipedă, vedere binoculară, capacitatea de gândire, limbajul verbal etc.);
- ***latura tipologică (particulară)*** se referă la acele însuşiri de personalitate care sunt comune unor grupuri de oameni, aşa încât devine posibilă plasarea individualităţilor în categorii sau tipuri de personalitate în interiorul cărora însuşirile comune sunt mai numeroase şi mai semnificative decât însuşirile diferenţiate;
- ***latura individuală (unică)*** constă în trăsăturile particulare ale personalităţii, care conferă fiecărei personalităţi o configuraţie originală, unică şi irepetabilă..

În concluzie, fiecare personalitate rezultă dintr-o combinaţie specifică a însuşirilor generale, tipologice şi individuale, iar caracterul unic şi irepetabil al personalităţii nu exclude cercetarea aspectelor generale, comune, repetabile ale manifestărilor personalităţii.

2.1.2. Modalităţi de abordare a personalităţii

În ceea ce priveşte explicarea şi studiul personalităţii, în literatura de specialitate s-au conturat numeroase teorii. Acestea au în vedere diverse explicaţii şi interpretări cu privire la originea, structura, dinamica şi manifestările comportamentale. Mai mulţi autori încearcă unele clasificări ale teoriilor în funcţie de anumite criterii. Astfel distingem: teorii statice şi teorii dinamice; teorii moniste şi teorii pluraliste; teorii biologizante, sociologizante, psihologizante etc. In continuare, vom încerca o prezentare sumară a teoriilor personalităţii, încadrându-le în următoarele abordări generale: psihanalitică, factorială, umanistă, behavioristă, cognitivă, structural-sistemică. Fiecare dintre aceste abordări se centrează pe un anumit aspect al personalităţii. Considerate izolat, nici una nu reuşeşte să ofere o imagine explicativă globală asupra personalităţii umane.

1. Abordarea psihanalitică. Conform primei topici elaborate de Freud (vezi paragraful 1), psihicul uman prezintă trei instanţe: *inconştientul, preconştientul şi conştientul,* care sunt concepute de către autor „ca nişte compartimente riguros delimitate sau ca nişte instanţe autonome". Astfel, ***inconştientul*** reprezintă „ansamblul de dispoziţii, stări, procese psiho-fiziologice şi psihice care, momentan sau stabil nu sunt conştiente"; „instanţă a sistemului psihic uman ce nu intră în sfera conştientului"; ***conştientul*** reprezintă zona raţiunii, unde funcţionează legile logice, raţionale; ***preconştientul*** este mijlocitorul dintre inconştient şi conştient. Preconştientul nu este conştient, fiind susceptibil de conştientizare, adică include date care au fost cândva conştiente şi pot fi reactualizate şi nu este nici inconştient, fiind separat de acesta printr-un fel de cenzură, sau barieră a refulării. Freud a elaborat ulterior o a doua topică, care cuprinde următoarele instanţe psihice: *sinele, eul, spraeul.* Reprezentanţii abordării psihanalitice (C. Jung, S. Freud, A. Adler, E. Fromm) consideră că *inconştientul* este în mare măsură *responsabil de diferenţele importante care se manifestă în comportamentul uman.*

2. Abordarea factorială a fost iniţiată de Gordon Albort (1921) în lucrarea sa fundamentală: *Trăsăturile de personalitate. Clasificarea şi măsurarea lor.* ***Trăsătura,*** în concepţia lui Allport, este „o dimensiune a personalităţii folosită pentru a grupa oamenii după gradul în care ei manifestă o caracteristică particulară" [3]. Allport a elaborat un model ierarhic al personalităţii, care prezintă trei nivele:

- primul nivel cuprinde 1-2 *trăsături cardinale* („trăsături stăpâne"), care sunt dominante şi definesc individul;
- doilea nivel cuprinde 5-10 *trăsături centrale,* care pot explica cel mai bine personalitatea individului;
- al treilea nivel cuprinde restul trăsăturilor, care sunt *trăsături secundare,* fiind mai slab exprimate şi mai greu de identificat, având un rol mai redus în conturarea personalităţii.

Conform acestui model, personalitatea nu este „o simplă sumă de trăsături, ci o structură organizată ierarhic" [3], iar pentru cunoaşterea unei persoane, strategia recomandată este de a determina mai întâi trăsăturile importante ale individului, care controlează şi orientează întregul sistem de personalitate.

Concepţia lui Allport asupra personalităţii a fost dezvoltată de către R. Cattell. Preocuparea centrală a lui Cattell a fost aceea de a stabili un număr de trăsături diferite (independente) ale personalităţii, a căror grupare ar defini structura de bază a acesteia. În descoperirea acestei structuri de bază a personalităţii autorul a recurs la o tehnică statistică denumită *analiză factorială.* Prin intermediul acestei tehnici, Cattell identifică anumite *trăsături sursă,* despre care se pot obţine 3 tipuri de date:

- date despre viaţă, obţinute prin: convorbiri, discuţii, observaţii (α-data);
- date de chestionar, obţinute în urma aplicării chestionarelor de personalitate (Q - data);
- date culese prin cercetarea subiecţilor în situaţii viaţă reale, cu ajutorul testelor de personalitate.

În concepţia lui Cattell, personalitatea reprezintă *Un sistem al deprinderilor proprii subiectului, care permit o previziune asupra comportamentelor acestuia.*

Un alt reprezentant marcant al acestei abordări este H. Eysenck, care a construit un ***model ierarhic al personalităţii*** structurat pe mai multe nivele, prin care încearcă să descopere structura internă a trăsăturilor de personalitate. Primul nivel este *nivelul răspunsului specific* (sau al reacţiilor comportamentale specifice), cel de-al doilea nivel este *nivelul reacţiilor habituale (obişnuite),* urmat de *nivelul trăsăturilor propriu-zise de personalitate* (sociabilitatea, impulsivitatea, activismul, excita-bilitatea). Aceste trăsături prin combinare şi interacţiune formează ***super-trăsăturile de personalitate,*** care constituie *al patrulea nivel,* care include, la rândul lui, trei super-trăsături: 1. *extraversiunea - introversiunea, 2. neuroticismul,* 3. *psihoticismul.* În funcţie de aceste trei super-trăsături se conturează câteva *tipuri comportamentale:*

- *tipul extravert* (deschis, sociabil, neinhibat, impulsiv);
- *tipul introvert* (liniştit, introspectiv, rezervat, distant);
- *tipul neurotic* (caracterizat prin labilitate emoţională, reacţii puternic emoţionale, hiperactivitate);
- *tipul psihotic* (egocentric, agresiv, impulsiv, rece, impersonal).

O variantă a a modelului factorial al lui Hans Eysenck este prezentată în figura nr. 7.1. În această variantă, pe verticală axa stabil-instabil defineşte factorul *neuroticism,* iar pe orizontală axa introvertit-extrovertit defineşte factorul *extroversiune.* Spre exteriorul cercului este prezentată plasarea trăsăturilor de personalitate în raport cu aceşti doi factori, iar în cercul din interior este sugerată corespondenţa dintre acest model şi tipologia hipocratică clasică.

O altă contribuţie importantă în cadrul acestei abordări o are H. Murray, care îşi centrează preocupările pe înţelegerea a ceea ce el numeşte ***nevoi psihogene,*** similare cu trăsăturile de personalitate dominante. După Murray, „nevoia psihogenă" desemnează *predispoziţia stabilă a individului spre un anumit tip de acţiune*; el consideră *că flecare individ poate fi descris în termenii unei ierarhii a nevoilor sale personale.* De exemplu, dacă simţim nevoia să avem mulţi prieteni, este vorba de nevoia psihogenă de afiliere. Importanţa aceste acestei nevoi psihogene nu reiese din compararea ei cu nevoile de afiliere ale altora, ci din situaţia în care în care această nevoie este mai puternică în comparaţie cu alte nevoi ale noastre.

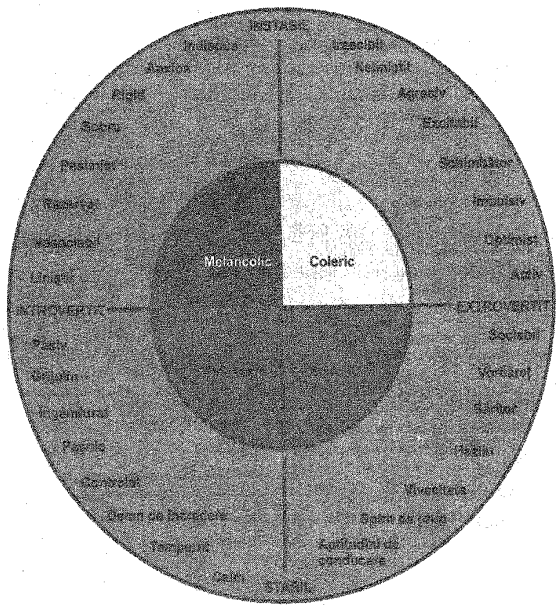


Figura nr. 7.1 Modelul factorial al lui Hans Eysenck

3. Abordarea umanistă. Adepţii abordării umaniste a personalităţii, pun la baza diferenţelor comportamentale dintre oamenii: responsabilitatea şi sentimentul de autoacceptare. Această abordare a fost promovată de către reprezentaţii filozofiei existenţialiste europene, iar în America de către Carl L. Rogers şi A. Maslow. Rogers a aplicat abordarea umanistă a personalităţii în psihoterapie şi educaţie. El a întemeiat ***pedagogia nondirectivă*** şi a elaborat *modelul de consiliere nondirectiv.* A promovat o concepţie umanistă asupra omului şi umanităţii, arătând că „viaţa bună" este un proces şi nu o stare a fiinţei, o direcţie şi nu o destinaţie; pentru atingerea ei este necesar ca persoana să se afle în deplinătatea capacităţilor sale funcţionale, adică să fie permanent deschisă în raport cu existenţa. Rogers consideră că *sistemul de personalitate se închide în sine, organizându-se şi se deschide spre lume, obiectivându-şi dimensiunile în valori.* Maslow susţine că diferenţele comportamentale sunt generate de diferenţele motivaţionale ale individului. El este autorul ***piramidei trebuinţelor***. Considerând că anumite trebuinţe trebuie satisfăcute înaintea altora, Maslow a stabilit cinci nivele ale piramidei trebuinţelor umane, începând de la bază spre vârf (vezi capitolul referitor la motivaţie).

4. Abordarea behavioristă explică *modelele comportamentale ca fiind rezultatul unor obiceiuri dobândite prin contactul indivizilor cu condiţiile de mediu.* Ca reprezentanţi marcanţi ai acestei abordări îi menţionăm pe: Watson, Skinner, Bruner, Bandura. Watson consideră că *personalitatea este produsul sistemelor noastre de obiceiuri şi deprinderi.* El susţine că nu există comportamente înnăscute, ci toate se învaţă. Pe parcursul vieţii, omul este condiţionat să răspundă la anumiţi stimuli, în moduri diferite, mai mult sau mai puţin predictibile. Întrucât fiecare individ are o istorie unică, ce generează reacţii caracteristice la stimuli, fiecare îşi dezvoltă o personalitate diferită. Bandura accentuează importanţa mediului social în învăţare şi, implicit, în dezvoltarea personalităţii.

5. Abordarea cognitivă. Un reprezentat important al acestei abordări - G. Kelly - consideră că diferenţele comportamentale dintre indivizi se datorează unor modalităţi diferite de prelucrare a informaţiei. Pe parcursul dezvoltării sale, fiecare individ îşi dezvoltă anumite căi relativ stabile de

prelucrare a informațiilor, care vor conduce la constituirea unor modalități caracteristice de răspuns la situațiile de mediu. Kelly a elaborat o ***teorie a constructelor personale***, care are ca asumpție fundamentală faptul că, în urma interacțiunii cu mediul, fiecare individ dobândește anumite *structuri cognitive* unice și irepetabile, cu caracter bipolar, numite constructe personale.

6. Abordarea structural – sistemică. Orientarea sistemică este utilizată pe scară largă în abordarea și explicarea diverselor aspecte ale realității, fiind introdusă în știință de L. von Bertalanffy. Acesta definește sistemul ca „un ansamblu de elemente aflate într-o interacțiune ordonată sau nonîntâmplătoare". Orice obiect, aspect sau proces din realitate poate fi abordat ca sistem, alcătuit din elemente între care se stabilesc legături precise.

Din perspectivă structural-sistemică, personalitatea apare ca o structură, ca un ansamblu de subsisteme între care există legături cu rol definitoriu în structurarea și dezvoltarea ei; reprezentanții acestei abordări subliniază faptul că personalitatea nu este o simplă sumă de însușiri psihice. Mai mult, perspectiva sistemică asupra personalității implică nu doar relevarea legăturilor dintre componentele personalității, ci și deschiderea personalității spre mediul socio-istoric ambiant, considerat ca macrosistem.

Abordarea structural-sistemică a personalității înseamnă abordarea ei ca ***sistem bio-psiho-socio-cultural***. Acest sistem este structurat dintr-un ansamblu de subsisteme sau componente aflate într-o interacțiune nonîntâmplătoare. Principalele subsisteme sau substructuri ale personalității sunt:

- *subsistemul de orientare,* care se referă la: concepția despre lume și viață, valorile asimilate de individ, idealul de viață, imaginea de sine, motive, interese etc.;
- *subsistemul bio-energetic,* care include: tipul somatic, intercorelațiile neuro-hormonale, tipul de activitate nervoasă superioară, temperamentul;
- *subsistemul instrumental;*
- *subsistemul relațional-valoric și de autoreglare.*

La aceste patru subsisteme ale personalității, M Zlate [167] mai adaugă două:

- *subsistemul rezolutiv-productiv* (inteligența);
- *subsistemul transformativ-constructiv* (creativitatea).

2.2. Temperamentul – latura dinamico/energetică a personalității

2.2.1. Definiție și caracterizare generală

Pornind de la cea mai cunoscută definiție dată temperamentului, de către S. *Rubinstein,* și anume: ***temperamentul este latura dinamico-energetică a personalității,*** putem deduce ușor că această latură a personalității se referă la *dinamismul* subiectului uman, adică la cât de mobil sau rigid, rapid sau lent, energic sau fatigabil este acesta, precum și la *cantitatea de energie* de care dispune și modul cum aceasta este descărcată și utilizată. *Temperamentul are un sens real numai în plan psihcomportamental,* trăsăturile temperamentale constituind cea mai accesibilă și ușor observabilă latură a personalității. Toate diferențele temperamentale dintre indivizi se exprimă în comportament sau în anumite particularități ale activității intelectuale sau ale afectivității.

Temperamentul nu ține de conținutul vieții psihice, ci exprimă forma ei de manifestare. El determină *stilul comportamental* al individului și nici unul dintre tipurile temperamentale nu constituie o premisă necesară obținerii unor performanțe cognitive sau comportamentale semnificative. Cu alte cuvinte, tipurile de temperament nu pot fi tratate ca pozitive ori negative, bune ori rele. Sub aspect axiologic, temperamentele sunt neutre.

Între temperament și trăsăturile caracteriale și aptitudinale nu există nici o corelație semnificativă. Astfel, pe același temperament se formează profiluri de personalitate diferite din

punct de vedere caracterial şi aptitudinal, după cum acelaşi caracter se poate forma pe temperamente diferite, sau aceeaşi aptitudine poate să fie constatată la persoane cu temperamente diferite. In fiecare categorie temperamentală se întâlnesc atât debili mintali, cât şi persoane dotate cu o inteligenţă superioară, persoane morale, dar şi imorale, persoane creative şi persoane mai puţin creative, etc. În ciuda unor accepţiuni vehiculate la nivelul simţului comun, *temperamentul nu are o semnificaţie axiologică.*

La baza manifestărilor de conduită caracteristice diverselor tipuri temperamentale, neurofiziologia modernă aşează particularităţile tipice ale sistemului nervos central. Între *tipul de activitate nervoasă superioară* şi temperament nu există însă o coincidenţă, ci doar o corespondenţă: tipul de sistem nervos este o noţiune fiziologică, iar temperamentul este un concept psihologic. *Temperamentul este considerat manifestarea tipului de activitate nervoasă superioară, în plan psihic şi comportamental, manifestare mediata de o serie de factori de natură socio-culturală şi psihologică.*

Rolul tipului de activitate nervoasă superioară - care este înnăscut - asupra tablourilor temperamentale relevă determinanta ereditară a acestora. Determinanta genetică asupra trăsăturilor de temperament este mediată de tipul de activitate nervoasă superioară.

Deşi - datorită acestei puternice determinări genetice - *temperamentul este o latură relativ constantă pe parcursul vieţii individului.* În determinarea temperamentului trebuie avută în vedere distincţia: situaţie curentă (obişnuită) —> situaţie inedită —> situaţie critică (dificilă) —> situaţie limită. De pildă, într-o ambianţă familiară, care nu implică riscuri sau ameninţare, un temperament melancolic poate da dovadă de calm, sociabilitate, încredere în sine, în timp ce într-o situaţie nouă, acelaşi temperament se caracterizează prin prudenţă exagerată, introversiune, etc., iar în situaţii critice poate apare un comportament dezorganizat, panică, etc. Pe de altă parte există o serie de „mecanisme de compensare" învăţate de-a lungul vieţii: obişnuinţele şi deprinderile bine consolidate ne ajută să facem faţă în situaţii limită, depăşirea dificultăţilor conduce la un plus de încredere în sine, iar adesea, anumite calităţi individuale compensează unele „deficienţe" (de pildă, inteligenţa poate compensa intr-o oarecare măsură nonechilibrul emoţional).

2.2.2. Tipologii temperamentale

Din dorinţa de a se explica şi prezice comportamentul uman, de-a lungul timpului au fost elaborate o mulţime de tipologii temperamentale, unele supravieţuind până astăzi iar altele fiind repede abandonate. Prezentăm în continuare, în mod succint, principalele tipologii temperamentale.

1. Tipologia clasică a lui Hipocrates (sec.V î.e.n) este, probabil, una dintre cele mai populare tipologii temperamentale. Ea a fost elaborată în urma înregistrării faptelor de conduită şi s-a menţinut până astăzi, fiind reluată de mai mulţi autori, iar neurofiziologia modernă – în urma verificărilor de laborator – i-a oferit un plus de credibilitate. Prezentăm în continuare câteva caracteristici ale celor patru tipuri de temperament, devenite clasice:

a) ***Tipul coleric***: exploziv, irascibil, neastâmpărat, agresiv, excitabil, impulsiv, cu trăiri afective intense, cu o expresivitate manifestă, uneori agresiv, schimbător, optimist, activ, oscilant (între entuziasm şi decepţie), înclinat spre exagerare şi stări de alarmă, nerăbdător, extravertit, comunicativ, în relaţii exagerează atât amiciţia cât şi ostilitatea, tendinţă de dominare în grup, incapabil să desfăşoare munci de migală, într-o sarcină îşi etalează rapid posibilităţile.

b) ***Tipul sangvinic***, rapid în activitate, activ, sociabil, vesel, vioi, cu spirit de cooperare, aptitudini de conducere, echilibrat, cu bună capacitate de adaptare, exuberant dar calm, rapid în mişcări şi vorbire, uneori nestatornic, resimte nevoia de variaţie în decor şi activitate, adaptabil, se angajează uşor în activitate, rapid în decizii, îşi menţine rezistenţa şi echilibrul în situaţii dificile, rezistă la efort îndelungat, suportă fără „crize" insuccesele.

c) ***Tipul flegmatic***: pasiv, lent, grijuliu, paşnic, controlat, echilibrat emoţional, cu sentimente durabile, demn de încredere, temperat, inexpresiv, cu reactivitate emoţională redusă, calm, puţin comunicativ, greu adaptabil, înclinat spre rutină, pedant, refuză schimbările, introvertit, capacitate de muncă îndelungată şi tenace, capabil de munci de migală.

d) ***Tipul melancolic***: anxios, întristat, rigid, sobru, pesimist, liniştit, nesociabil, lent, inexpresiv, emotiv şi sensibil, foarte exigent cu propria persoană, îngrijorat, lipsit de încredere în forţele proprii, înclinat spre depresie, greu adaptabil, hipoton, exagerat de prudent, cu capacitate de lucru redusă în condiţii de stres, randament progresiv dar calitativ comparabil cu al celorlalţi, puternic afectat de insuccese, introvertit (adesea îşi compensează dificultăţile de adaptare prin refugiu în plan imaginar).

2. Tipurile de activitate nervoasă superioară. Psihofiziologul rus I. P. Pavlov a încercat să găsească un fundament ştiinţific pentru cele patru tipuri temperamentale stabilite de Hipocrates. El a pornit de la asumpţia că anumiţi parametri ai sistemului nervos se exprimă în conduita individului. Prin urmare, celor patru tipuri temperamentale ar trebui să le corespundă patru „tipuri" diferite de sistem nervos. In urma mai multor cercetări, Pavlov a evidenţiat trei însuşiri fundamentale ale proceselor nervoase fundamentale (excitaţia şi inhibiţia):

- *forţa sau energia,* dependentă de metabolismul neuronal şi exprimată prin rezistenţa sistemului nervos la solicitări;
- *mobilitatea,* exprimată în viteza cu care se consumă şi se regenerează substanţele funcţionale constitutive ale neuronului;
- *echilibrul,* exprimat prin repartiţia (egală sau inegală) a forţei între cele două procese nervoase de bază: excitaţia şi inhibiţia.

In funcţie de modul în care se combină aceste trei însuşiri fundamentale, Pavlov a stabilit apoi patru *tipuri de sistem nervos*. Aceste patru tipuri de activitate nervoasă superioară au fost corelate cu cele patru temperamente stabilite de Hippocrate:

- tipul puternic, neechilibrat, excitabil → ***coleric***;
- tipul puternic, echilibrat, mobil → ***sangvin***;
- tipul puternic, echilibrat, inert → ***flegmatic***:
- tipul slab → ***melancolic***.

3. Tipologiile substanţialiste folosesc drept criteriu de clasificare anumite substanţe existente în corpul omenesc, care pot fi *lichide sau solide.* Acest criteriu a fost utilizat pentru prima dată de către ***Hippocrate şi Galenus,*** care puneau la baza clasificării temperamentelor diferite „umori" prezente în corpul omenesc (substanţe lichide): sânge, limfă, bilă galbenă, bilă neagră. In funcţie de predominanţa uneia sau alteia dintre substanţele amintite, subiectul uman va avea anumite caracteristici, încadrându-se astfel în unul dintre cele patru temperamente descrise de ei: *sangvin, coleric, flegmatic, melancolic,* a căror denumire s-a păstrat până în prezent, dar nu şi criteriul de clasificare utilizat. Au existat şi o serie de tipologii substanţialiste „solide", ai căror autori stabileau drept criterii de clasificare a temperamentelor elemente de genul: porozitatea ţesuturilor, constituţia sângelui, mărimea creierului, puterea nervilor, etc. Majoritatea scestor tipologii au păstrat clasificarea stabilită de Hippocrate şi Galenius, modificând doar criteriul.

4. Tipologiile constituţionale pornesc de la principiul că o anumită constituţie corporală sau morfologică a individului determină sau predispune la un anumit tip comportamental. Cea mai cunoscută tipologie de acest gen este cea elaborată de psihiatrul german ***E. Kretschmer.*** Acesta, în urma experienţei clinice, a remarcat existenţa unor anumite paralelisme între constituţia somatică sau corporală a unei persoane şi manifestările de ordin psihic. In lucrarea intitulată *„Structura corpului şi caracterul"*, Kretscmer a definit temperamentul ca *„parte a psihicului care se află în corelaţie cu structura corpului prin intermediul elementului umoral comun"*. Tipologia elaborată

de Kretschmer cuprinde următoarele *tipuri constituţionale:*

- ***tipul picnic***, caracterizat din punct de vedere constituţional prin: statură mijlocie, tendinţa spre obezitate, abdomenul şi toracele bine dezvoltate, mâini şi picioare scurte, gâtul mai scurt, faţa plină;
- ***tipul leptosom sau astenic***, caracterizat prin constituţie verticală (toate segmentele corpului fiind dezvoltate mai mult în lungime), corpul alungit şi slab, mâinile şi picioarele lungi şi subţiri, musculatura slab dezvoltată, oase subţiri şi fragile, umeri apropiaţi şi înguşti, paloare facială, greutate corporală inferioară celei normale în raport cu înălţimea respectivă;
- ***tipul atletic***, caracterizat printr-o constituţie fizică bine proporţionată, sistem osos şi muscular bine dezvoltate, umeri laţi şi bazin îngust, torace bine dezvoltat;
- ***tipul displastic***, caracterizat prin prezenţa unor malformaţii congenitale.

Kretschmer asociază acestor tipuri constituţionale - pe baza experienţei clinice - anumite portrete psihologice. Astfel, persoanele cu o constituţie *picnică* prezintă statistic un grupaj tipic de trăsături psihice care alcătuiesc un profil temperamental denumit de către Kretschmer ***ciclotimie,*** tipului constituţional *astenic* îi corespunde un tip temperamental denumit ***schizotimic,*** iar tipul *atletic* are la rândul lui un profil temperamental caracteristic; tipul constituţional displastic este mai puţin individualizat în plan temperamental. Vom prezenta în continuare câteva caracteristici corespunzătoare celor trei *tipuri temperamentale* evidenţiate de Kretschmer:

- ***tipul ciclotimic*** (corespunzător tipului constituţional picnic) se caracterizează prin: vioiciune, mobilitate, optimism, umor, spontaneitate în gesturi şi vorbire, spirit practic, capacitate de a stabili uşor contacte cu ceilalţi, dar şi o anumită superficialitate în relaţiile sociale, înclinaţie către concesii şi compromisuri, etc.;
- ***tipul schizotimic*** (corespunzător tipului astenic) se caracterizează prin: înclinaţie spre abstractizare, interiorizare, sensibilitate pentru forma exterioară a relaţiilor dintre oameni, meticulozitate dusă uneori până la pedanterie, un simţ acut al onoarei, manifestări de ambiţie ascunzând adesea un complex de inferioritate;
- ***tipul atletic*** (intermediar între tipurile extreme menţionate) prezintă ca trăsături psihice: înclinaţia spre activităţi care reclamă mişcare şi consum de energie (sporturi, activităţi desfăşurate în aer liber şi cu schimbări rapide de situaţie, etc.), echilibru emoţional, trăiri afective stenice (bună dispoziţie), încredere în sine, autoapreciere realistă, etc.

Controlul experimental al tipologiei lui Kretschmer, întrevăzută iniţial mai mult pe bază intuitivă, a fost realizat de continuatorii acestuia. Corelaţia dintre portretele psihologice şi tipul somatic nu s-a dovedit a fi atât de bine stabilită pentru personalitatea normală, cât este pentru cazurile patologice. Axa definită prin extremele schizo-ciclo a devenit curentă în terminologia psihopatologică.

Mai putem aminti aici tipologia constituţională elaborată de cercetătorii italieni **G. *Viola*** şi ***N. Pende,*** care clasifică temperamentele după criteriul raportului dintre torace şi membre, V. Pende adăugând şi un criteriu fiziologic: funcţionalitatea endocrină. El identifică astfel patru tipuri biopsihice: *longilin stenic, longilin astenic, brevilin stenic, brevilin astenic.*

Cercetătorul francez ***C. Sigaud*** *a* elaborat o biotipologie în care ia în considerare cele patru sisteme ale organismului: digestiv, respirator, muscular, cerebral. In funcţie de predominanţa unuia dintre aceste sisteme, autorul stabileşte patru biotipuri: *respirator* (caracterizat prin dinamism, mobilitate), *digestiv* (caracterizat prin lentoare, comoditate), *muscular* (caracterizat prin forţă, energie, impusivitate), *cerebral* (caracterizat prin interiorizare, activism intelectual).

W. H. Sheldon stabileşte o clasificare a temperamentelor după un alt criteriu morfo-constituţional: predominanţa uneia dintre cele trei membrane embriogenetice (endoderma, mezoderma şi ectoderma); în raport cu acest criteriu, Sheldon identifică trei biotipuri: *endomorf, mezomorf, ectomorf.* Aceste trei biotipuri corespund tipurilor picnic, atletic şi astenic descrise de Kretschmer. Sheldon stabileşte apoi trei tablouri temperamentale corespunzătoare acestor

biotipuri: astfel, tipului endoderm îi corespunde temperamentul *visceroton,* tipul mezoderm îi corespunde temperamentul *somatoton,* iar tipului ectoderm îi corespunde temperamentul *cerebreton.*

5. Tipologiile psihologice utilizează drept criteriu de clasificare diferite aspecte de natură psihică. ***C. G. Jung*** a pus bazele tipologiilor temperamentale alcătuite din perechi de trăsături polare. El considera că personalitatea umană este orientată fie spre *lumea exterioară* - spre obiecte, fie spre *lumea interioară* - spre sine; persoanele din prima categorie au primit atributul de *extravertiți,* cele din a doua categorie, *introvertiți,* între cele două extreme situându-se *ambiverții.* Astfel:

- ***extravertiții*** sunt sociabili, comunicativi, dispun de o bună capacitate de adaptare, expresivi, sunt atrași de schimbare, de variație, de activități exterioare; le place sportul, activitățile practice, jocurile; caută senzațiile intense, le lipsește controlul sentimentelor, acționează sub impulsul momentului, adesea prezintă o notă de agresivitate în comportament.
- ***introvertiții*** au tendința de izolare, de închidere în sine, sunt retrași liniștiți, introspectivi, rezervați în societate, au capacitate redusă de adaptare la schimbările externe, morali, cu un ridicat control emoțional, acționează planificat, privesc cu seriozitate îndatoririle și evenimentele zilnice, etc.
- ***ambiverții*** combină trăsături ale celor două tipuri extreme.

Ulterior, ***H. Eysenck*** a reluat tipologia lui Jung, urmărindu-i validitatea pe un vast material clinic (700 de cazuri) și introducând și o a doua axă a personalității: ***Stabilitatea,*** respectiv ***instabilitatea emoțională,*** ultima fiind asociată cu tendința spre neurotism. Eysenck evidențiază astfel doi factori ortogonali ai personalității:

a) *intraversiune - extraversiune*;

b) *stabilitate - instabilitate emoțională* (tendință spre neurotism).

În tipologia lui Eysenck, temperamentul sangvin este asimilat cu extravertul stabil, colericul cu extravertul instabil, flegmaticul este asimilat cu introvertul stabil iar melancolicul cu introvertul instabil.

În tipologia elaborată de olandezii ***Heymans*** **și** ***Wiersma,*** tipurile temperamentale sunt descrise pe baza altor trei dimensiuni, considerate fundamentale: *emotivitate, activism* și *repercursivitate* (primaritate, secundaritate):

- ***emotivitatea*** (instabilitatea emoțională) caracterizează persoanele care resimt frecvent și intens emoțiile, care sunt „tulburate" afectiv în orice situație, chiar neînsemnată, mai mult decât majoritatea semenilor;
- ***activismul*** caracterizează persoanele pentru care acțiunea și efortul sunt vitale; o persoană *activă* acționează din proprie inițiativă, în timp ce o persoană *nonactivă* acționează împotriva tendințelor sale, împinsă din afară, se plânge de efortul depus, se simte epuizată după activitatea desfășurată;
- ***repercursivitatea*** reprezintă ecoul, răsunetul impresiilor și acțiunilor asupra psihicului.

Persoanele care au o dispoziție fundamentală către prezent și viitorul imediat, iar evenimentele nu lasă nici o urmă, nici o impresie asupra lor, sunt caracterizate *prin primaritate,* în timp ce persoanele care sunt orientate spre trecut, evenimentele anterioare având un puternic ecou asupra lor, iar impresiile legate de acele evenimente persistând timp îndelungat, sunt caracterizate prin *secundaritate.* Pe baza acestor trei dimensiuni fundamentale, Heymans și Wiersma stabilesc trei perechi de trăsături polare: *emotiv-nonemotiv, activ-nonactiv, primar-secundar.* Autorii identifică apoi opt tipuri temperamentale, rezultate prin combinarea acestor trăsături:

- *tipul nervos* (emotiv, nonactiv, primar);
- *tipul sentimental* (emotiv, nonactiv, secundar);
- *tipul coleric* (emotiv, activ, primar);

- *tipul pasionat* (emotiv, activ, secundar);
- *tipul sangvinic* (nonemotiv, activ, primar);
- *tipul flegmatic* (nonemotiv, activ, secundar);
- *tipul amorf* (nonemotiv, nonactiv, primar);
- *tipul apatic* (nonemotiv, nonactiv, secundar).

6. Tipologiile psihosociologice. Autorii unor astfel de tipologii - *Allport, Vernon, Spranger, Dilthey* - consideră că atitudinea dominantă faţă de anumite valori din mediul sociocultural al individului, determină diferite tipuri temperamentale, cum ar fi:

- *tipul teoretic* - orientat spre cunoaşterea obiectivă a realităţii;
- *tipul economic* - a cărui activitate este ghidată de dorinţa de a obţine randament mare cu un efort mic;
- *tipul estetic* - caracterizat printr-un interes sporit pentru frumos şi care acordă o mare importanţă vieţii sentimentale;
- *tipul social* - orientat spre ceilalţi;
- *tipul politic* - dominat de dorinţa de a conduce;
- *tipul religios* - orientat spre spiritualitate elevată.

Indiferent de clasificarea acceptată, tipurile temperamentale pure sunt foarte rar întâlnite; mai degrabă putem vorbi de temperamente combinate în care trăsăturile unui anumit tip sunt mai accentuate.

2.3. Aptitudinile – latura operaţional/instrumentală a personalităţii

2.3.1. Definiţie şi caracterizare generală

Prin definiţie, ***aptitudinea este o însuşire sau un complex de însuşiri psihice şi fizice care asigură succesul, reuşita într-o activitate sau alta.*** Cu alte cuvinte, orice însuşire sau proces psihic privit sub unghiul eficienţei devine aptitudine. Aptitudinea are totodată şi un *aspect procesual,* care se referă la procesele psihice care o compun, la structura acesteia. Ea ***implică, în acelaşi timp combinarea unor însuşiri dar şi un nivel funcţional al acestora.***

Pentru M. Golu [50], aptitudinea desemnează *„un potenţial instrumental - adaptiv care permite celui ce-l posedă realizarea, într-unul sau în mai multe domenii de activitate recunoscute social, a unor performanţe superioare mediei comune".*

Între diferitele aptitudini şi activităţi specifice nu există o relaţie exclusivă şi univocă. Pe de-o parte, aceeaşi aptitudine poate constitui o premisă a reuşitei în activităţi diferite. De exemplu, dexteritatea manuală şi a degetelor este implicată în asamblarea pieselor din industria electronică, dar şi în chirurgie; sau, distributivitatea atenţiei este cerută conducătorului auto dar şi profesorului, etc. Pe de altă parte, o aptitudine izolată nu poate să asigure singură succesul într-o activitate; reuşita în activitate este mai degrabă rezultatul *combinării* aptitudinilor; adesea, unele însuşiri deficitare sunt compensate prin altele, asigurând performanţa. Acelaşi rezultat poate fi obţinut pe baza unor aptitudini diferite, important fiind modul de combinare/compensare al acestora.

Examinarea relaţiei dintre *aptitudini* şi *deprinderi,* relevă faptul că deşi acestea au o serie de trăsături comune, nu pot fi considerate procese identice. *Deprinderile* sunt componente automatizate ale activităţii, care asigură realizarea activităţii la acelaşi nivel, reducându-şi numărul proceselor implicate în ele, pe măsură ce se perfecţionează. Ele se limitează la executarea unor tipare de acţiune formate prin exerciţiu. Prin contrast, *aptitudinile* sunt componente maleabile ale activităţii, care conduc la perfecţionarea acesteia, complicându-şi structura internă, pe măsură ce se perfecţionează. Deprinderile sunt, deci, elemente operaţionale ale aptitudinilor, acestea din urmă având o sferă mult mai largă de manifestare decât deprinderile şi cuprinzând totalitatea proceselor necesare pentru realizarea unei activităţi complexe şi variabile în condiţii variate.

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

2.3.2. Clasificarea aptitudinilor

Deoarece explicarea factorilor şi a mecanismelor care contribuie la obţinerea succesului în diferite domenii de activitate a fost întotdeauna o temă de cercetare cu o importantă valoare practică, literatura de specialitate consemnează mai multe taxonomii ale aptitudinilor. Astfel:

1. După criteriul **gradului de complexitate**, au fost delimitate:

- ***aptitudini simple*** - care asigură realizarea cu succes a unei singure operaţii, în cadrul unei activităţii; acestea condiţionează eficienţa anumitor laturi ale activităţii respective. De exemplu, auzul muzical - asigură perceperea muzicii, sau aptitudinea de calcul numeric este necesară, dar nu suficientă pentru obţinerea performanţei la matematică;
- ***aptitudini complexe*** - sisteme complexe şi ierarhizate de aptitudini simple, care permit realizarea la un nivel înalt de performanţă a întregii activităţi. Acestea nu constau într-o simplă însumare sau reuniune de aptitudini simple, ci constituie o structură în cadrul căreia interacţionează, se îmbină, se compensează reciproc, evoluţia lor fiind globală. Exemple: aptitudinea muzicală, aptitudinea de conducere auto, etc.

2. Din punctul de vedere al **gradului de generalitate**, aptitudinile au fost clasificate în:

- ***aptitudini speciale*** - permit realizarea cu succes a unei activităţi specifice. Ele asigură obţinerea unor performanţe deasupra mediei în anumite sfere particulare de activitate profesională şi se dezvoltă în cursul interacţiunii subiectului cu conţinuturile şi condiţiile formelor respective de activitate. Clasificarea aptitudinilor speciale se realizează în funcţie de genul de activitate în cadrul căreia se manifestă; astfel, au fost delimitate aptitudini: *tehnice, ştiinţifice, artistice, sportive, manageriale, pedagogice*;
- ***aptitudinile generale*** - sunt aptitudini care permit realizarea la un nivel calitativ superior a mai multor activităţi (ex: inteligenţa, memoria, creativitatea, etc.).

3. După **natura proceselor psihice implicate**, aptitudinile se clasifică în:

- ***aptitudini senzoriale*** (de exemplu, acuitatea vizuală, auditivă, etc.);
- ***aptitudini psihomotorii*** (de exemplu, dexteritatea manuală, coordonarea ochi-mână,);
- ***aptitudini intelectuale*** (de exemplu, inteligenţa, aptitudinile matematice, etc.);
- ***aptitudini fizice*** (de exemplu, forţa fizică, memoria kinestezică, etc.).

2.3.3. Ereditar şi dobândit în formarea aptitudinilor

În încercarea de a explica fundamentele şi determinismul aptitudinilor, de-a lungul timpului s-au confruntat două perspective extreme: una *inneistă, biologizantă* - conform căreia aptitudinile sunt înnăscute şi determinate biologic şi genetic - şi o alta *genetistă* - care absolutizează rolul mediului extern, considerând că aptitudinile sunt dobândite pe parcursul vieţii individului; în varianta lor cea mai radicală, teoriile genetiste au promovat principiul „tabula rasa" (considerând că omul, la naştere, nu posedă nici un fel de date iniţiale, toţi oamenii fiind egali); conform concepţiei genetiste toate diferenţele dintre oameni, în ceea ce priveşte structura vieţii psihice, sunt determinate de condiţiile de mediu (economice, socio-profesionale, socioculturale) şi la orice individ se poate forma orice aptitudine.

În sprijinul existenţei unor predispoziţii native la baza aptitudinilor au fost aduse în special următoarele argumente:

- ***precocitatea manifestării unor aptitudini***. De exemplu, Mozart a compus un menuet la 5 ani, Goethe a scris la 8 ani lucrări literare cu o maturitate de adult, Enescu a început să cânte la vioară la 4 ani şi la 7 ani a intrat la Conservatorul de la Viena, iar suita de exemple ar putea continua.
- ***heritabilitatea aptitudinilor***. De exemplu, studiul arborilor genealogici ai unor familii din care au provenit personalităţi din diverse domenii (muzică, matematică, literatură, etc.), indică corelaţii semnificative între manifestarea aptitudinilor specifice la părinţi şi la urmaşi.

Perspectiva nativistă comportă însă şi o serie de contraargumente, care favorizează concepţia conform căreia aptitudinile se dezvoltă în timpul vieţii individului în cadrul interacţiunii cu mediul. În acest sens, argumentele principale se referă la:

-Nu toţi urmaşii unor personalităţi din diverse domenii au manifestat aptitudini pentru domeniile respective;

-În multe cazuri aptitudinile pentru anumite domenii s-au manifestat destul de târziu. De exemplu, W. Scott a scris primul său roman la 34 de ani, Pasteur în gimnaziu era slab la chimie pentru ca mai târziu să manifeste aptitudini deosebite pentru chimia organică, etc. Coroborarea unor astfel de date conduce la concluzia că aptitudinile se pot manifesta mai târziu, în funcţie de specificul lor. Dacă aptitudinile senzoriomotorii, cum sunt cele sportive, ating apogeul la vârste tinere, performanţele în acest domeniu plafonându-se pe la 25-29 de ani, în domeniul ştiinţei cele mai valoroase lucrări au fost elaborate între 30 şi 50 de ani. Însă şi în cadrul acestui domeniu, datele statistice arată că aptitudinile matematice ating apogeul între 25-30 de ani, în timp ce în domeniul juridic, de pildă, perioadele de maximă creativitate se situează la vârste mai înaintate.

-În multe situaţii, grupuri sau persoane dezavantajate cultural sau educaţional nu şi-au dezvoltat potenţialul intelectual.

Sigur că problema raportului înnăscut-dobândit nu se pune în termenii adoptării uneia sau alteia dintre cele două poziţii exclusiviste. *Aptitudinile nu pot fi considerate nici exclusiv înnăscute, nici exclusiv dobândite pe baza condiţiilor de mediu, ele formându-se în condiţiile interacţiunii dintre ereditate şi mediu', ceea ce contează de fapt este calitatea acestei interacţiuni.* Potenţialul ereditar poate fi valorificat parţial, în întregime, sau chiar compensat prin intervenţiile modelatoare ale cerinţelor vieţii practice, condiţiilor de mediu şi activitate, în care trăieşte individul. Astfel, dacă în anumite situaţii rolul eredităţii ar putea fi dominant, compensând influenţele mediului, în alte situaţii mediul ar putea avea un rol determinant în formarea aptitudinilor.

În continuare, vom încerca să ilustram concluzia anterioară prin două exemple.

Seashare, în urma studiului aptitudinilor muzicale, a identificat câteva componente senzoriale simple care ar fi înnăscute: auzul absolut, simţul înălţimii, al ritmului, etc. Aptitudinile muzicale nu se reduc însă la aceste capacităţi senzoriale simple, ceea ce înseamnă că restul componentelor aptitudinale ar trebui să se dezvolte în urma interacţiunii cu mediul.

V.A. Krutetki a ajuns la concluzia că rolul dispoziţiilor înnăscute este diferit în cazul aptitudinilor matematice, în funcţie de nivelul dezvoltării şi complexităţii acestora. Dacă în cazul aptitudinilor matematice obişnuite - de nivel mediu - rolul dispoziţiilor native este minimal, în cazurile înzestrării matematice excepţionale, rolul acestora este foarte mare.

2.4. Inteligenţa – aptitudine generală

2.4.1. Definiţie şi caracterizare generală

În ciuda interesului crescut manifestat faţă de problematica sa, datorită complexităţii şi multitudinii de perspective şi accepţiuni teoretice pe care le comportă, inteligenţa este unul dintre conceptele psihologice dificil de definit. *Etimologic,* termenul de inteligenţă provine din cuvântul latin *inter-legere,* care înseamnă a discrimina, a lega, a stabili relaţii. Din această perspectivă inteligenţa a fost definită ca fiind ***capacitatea de a stabili relaţii între obiecte, fenomene şi evenimente cât mai diverse.***

La nivel *intuitiv,* inteligenţa este ***capacitatea de a rezolva problemele ce apar în viaţa cotidiană cu mai multă uşurinţă decât majoritatea oamenilor, capacitatea de a găsi soluţii optime în situaţii noi, inedite*** sau, în sens larg, ***capacitatea generală de adaptare la mediu.***

Într-o *accepţiune filozofică,* inteligenţa este legată de gândire, fiind considerată ***instrument al cunoaşterii, al abstractizării şi combinării (sintezei).***

Din perspectiva *psihologiei şcolare,* inteligenţa este ***capacitatea de achiziţie, de învăţare şi în prelungire: capacitatea de a dobândi alte capacităţi/aptitudini în funcţie de conţinuturile învăţării.*** Sumarizând câteva dintre aceste perspective, A. Cosmovici (1996) defineşte inteligenţa generală ca fiind *„**o aptitudine generală care contribuie la formarea capacităţilor şi la adaptarea cognitivă a individului în situaţii noi**".*

În 1905, *Alfred Binet* şi *Th. Simon* – primul psiholog, celălalt medic – au dat prima *definiţie operaţională* a inteligenţei. Această definiţie a apărut din raţiuni practice: impunându-se necesitatea unei departajări la începutul şcolarităţii între copiii capabili să facă faţă programelor de studiu din învăţământul de masă şi cei care urmează să fie dirijaţi spre învăţământul special. Binet şi Simon şi-au propus construirea unui instrument de măsurare a inteligenţei, pe baza căruia să poată fi prezisă reuşita şcolară. Instrumentul construit de ei a fost numit ***scara metrică a inteligenţei*** şi constă într-o suită de probe, ordonate pe vârste, care aproximează *compoziţia operatorie a inteligenţei:* spirit de observaţie, memorie, raţionament, vocabular, etc. Inteligenţa, din perspectiva autorilor scării metrice, reprezintă *un nivel de funcţionare* a acestui ansamblu compozit.

Ulterior, au fost elaborate numeroase instrumente de măsurare a inteligenţei, comportamentul inteligent fiind aproximat prin ansamblul de răspunsuri la spectrul de sarcini date. Scorul obţinut în urma cotării acestor răspunsuri reprezintă ***coeficientul de inteligenţă*** (prescurtat C.I., sau, după terminologia engleză Q.I.). Termenul de coeficient de inteligenţă a fost introdus de către Stern în 1912 (Binet şi Simon utilizând termenul de „vârstă mentală"). În 1916, Lewis Terman revizuieşte scala Binet-Simon şi o introduce în America sub numele de „Stanford-Binet Scale". O altă scală de măsurare a inteligenţei, care a fost mult utilizată de către psihologi, este „Wechsler Adult Intelligence Scale" (WAIS - R), varianta revizuită în 1955 a testului de inteligenţă publicat de către David Wechsler în 1939. Mai târziu, Wechsler a publicat şi o a doua scală, pentru copii, revizuită şi ea de către descendenţii săi şi numită „Wechsler Intelligence Scale for Children" (WISC – R).

În accepţiunea ei operaţională, inteligenţa apare ca un „concept-umbrelă" [39], reunind o sumă de capacităţi/operaţii mentale. Firesc, s-a pus imediat problema în ce măsură inteligenţa este o capacitate unitară, omogenă, sau este o structură multifactorială. *Ch. Spearman* a susţinut o teorie bifactorială, conform căreia fiecare capacitate intelectuală parţială este o combinaţie liniară de doi factori: un factor general (G) - omogen, care intervine în rezolvarea oricărui gen de sarcini - şi un factor specific (S) - diferit de la o sarcină/activitate la alta.

Un alt psiholog american, *L Thurstone,* pe baza analizei factoriale, identifică opt factori comuni în spatele inteligenţei generale: *raţionamentul inductiv, raţionamentul deductiv, memoria brută, aptitudinea numerică* (care se referă la capacitatea individului de a rezolva cu uşurinţă şi rapiditate sarcinile de calcul), *rapiditatea percepţiei* (exprimată în posibilitatea individului de a percepe obiectele în mod rapid şi detaliat), *aptitudinile spaţiale* (care se referă la posibilitatea individului de a imagina obiectele din medul înconjurător în coordonate bi- sau tridimensionale), *înţelegerea verbală* (capacitatea individului de a ordona cuvintele şi de a înţelege rapid sensul cuvintelor şi frazelor) şi *fluenţa verbală* (exprimată în capacitatea de exprimare verbală a individului).

Pe baza analizei factoriale, Guilford a elaborat un model al intelectului, menit să explice raţionamentul, rezolvarea de probleme şi creativitatea Ulterior, aria sa de aplicabilitate a fost extinsă. Fără a fi propriu-zis o teorie a inteligenţei, modelul ilustrează abordarea factorială a acesteia. Acest model este alcătuit din trei elemente corelate şi anume: *operaţiile, produsele* şi *conţinuturile*, motiv pentru care a şi fost denumit ***modelul tridimensional al intelectului***

2.4.2. Teoria inteligenţelor multiple

În 1983, Howard Gardner introduce conceptul de *inteligenţă multiplă.* El afirmă că inteligenţa nu poate fi considerată o aptitudine unitară, deoarece structura, compoziţia şi natura ei variază de la un domeniu la altul şi, mai mult, de la individ la individ, în funcţie de cultura căreia acesta îi

aparţine. După Gardner, conceptul de inteligenţă generală este unul gol de conţinut, un artefact rezultat în urma aglutinării forţate a unui domeniu destul de extins de abilităţi diferite. El a propus înlocuirea coeficientului de inteligenţă cu stabilirea unui *profil intelectual.* Gardner a identificat şapte tipuri distincte de inteligenţă (şapte „inteligenţe" sau „competenţe intelectuale relativ autonome", după cum le numea el):

- *inteligenţa spaţială;*
- *inteligenţa lingvistică;*
- *inteligenţa logico-matematică;*
- *inteligenţa muzicală;*
- *inteligenţă kinestezică (corporală);*
- *inteligenţa interpersonală;*
- *inteligenţa intrapersonală.*

Conform lui Gardner, pentru ca o „inteligenţă" să poată fi considerată distinctă, specifică trebuie să îndeplinească trei criterii:

1. *Să aibă propriul* ***sistem simbolic.*** Inteligenţa umană - consideră Gardner - se exprimă printr-un sistem simbolic care permite individului reprezentarea cunoştinţelor despre lume. Aceste sisteme simbolice diferă de la un tip de inteligenţă la altul, definind astfel inteligenţe specifice: în inteligenţa verbală - de pildă - realitatea este reprezentată prin simboluri lingvistice, muzica constituie o altă modalitate simbolică pentru reprezentarea stărilor sufleteşti, matematica operează cu simboluri matematice, etc.

2. *Să aibă proprii* ***indivizi de excepţie.*** Faptul că există indivizi la care competenţele specifice operării într-un anumit tip de sistem simbolic s-au dezvoltat semnificativ, excepţional - în raport cu populaţiei şi cu restul competenţelor personale -, evidenţiază specificitatea tipului respectiv de inteligenţă. De pildă, în cazul lui T. S. Eliot inteligenţa lingvistică era dezvoltată în mod excepţional, Einstein avea o inteligenţă logico-matematică de excepţie, Yehudi Menuhin este un exemplu pentru dezvoltarea excepţională a inteligenţei muzicale, etc.

3. *Să aibă propriul* ***mod/cale de dezvoltare.*** În cadrul fiecărui sistem simbolic, există modalităţi diferite de dezvoltare a competenţelor şi nu toţi indivizii care operează cu un anumit sistem simbolic ating „expertiza" în domeniul respectiv. Mai mult, însăşi definirea expertizei este domenio-specifică. Gardner a urmărit în mod special, în cercetările sale, identificarea factorilor care conduc la obţinerea expertizei în diferite domenii (corespunzătoare diferitelor tipuri de inteligenţă identificate de el) şi a modalităţilor particulare prin care se poate dobândi aceasta.

2.4.3. Teoria triarhică a inteligenţei

În 1985, R. Sternberg elaborează o teorie a inteligenţei, încercând să concilieze conceptul de inteligenţă generală cu relativismul cultural care şi-a găsit expresia în teoria inteligenţelor multiple. Teoria lui Sternberg este una dintre cele mai comprehensive dintre teoriile inteligenţei elaborate până la ora actuală, îmbinând perspectiva psihometrică cu cea a prelucrării informaţiei. Sternberg critică ambiguitatea conceptului de factor al inteligenţei din abordarea psihometrică şi numărul mare de factori la care s-a ajuns (120 în modelul lui Guilford), înlocuind conceptul de factor al inteligenţei cu cel de *componentă.* Teoria inteligenţei elaborată de Sternberg se numeşte *triarhică* deoarece cuprinde trei subteorii:

1. **Subteoria contextuală** se referă la determinanta contextuală a inteligenţei. Comportamentul inteligent este definit în raport cu contextul socio-cultural în care se manifestă: unul şi acelaşi comportament poate fi considerat inteligent într-o cultură, iar în alta nu. Inteligenţa fiind privită ca adaptare la mediu, înseamnă că ea se dezvoltă în funcţie de spectrul de sarcini cu care se confruntă individul; a fi inteligent înseamnă, la nivel intuitiv, a rezolva cât mai eficient o serie de sarcini, care sunt diferite de la un mediu socio-cultural la altul. De pildă, într-o cultură arborigenă a fi

inteligent înseamnă a şti să te fereşti de pericole şi a-ţi procura cu uşurinţă hrana, în timp ce spectrul de sarcini dintr-o societate hiperinformatizată diferă considerabil şi comportamentul inteligent trebuie descris cu totul altfel. În fiecare arie culturală funcţionează o definiţie implicită proprie a inteligenţei, în consecinţă, testele de inteligenţă sunt relevante doar pentru culturile în care au fost elaborate. Sigur, diferenţele culturale nu trebuie absolutizate: există aspecte ale comportamentului inteligent care sunt comune mai multor culturi sau chiar universale.

2. **Subteoria componenţială** se referă la aspectul procesul al inteligenţei, la mecanismele de prelucrare a informaţiei care stau la baza comportamentului inteligent. Aceste mecanisme sunt de trei tipuri:

- *componente de achiziţie a informaţiei;*
- *componente de performanţă;*
- *metacomponente.*

O componentă este - spune Sternberg - „o unitate elementară de prelucrare a informaţiei care operează asupra reprezentărilor interne ale obiectelor sau asupra simbolurilor acestora". Cu alte cuvinte, modul în care ne reprezentăm obiectele şi operăm la nivel cognitiv asupra acestora determină comportamentul inteligent. Există diferenţe individuale privind acurateţea acestor operaţii. Orice componentă are trei aspecte măsurabile:

- durata: timpul necesar individului pentru executarea componentei respective;
- gradul de dificultate: probabilitatea de apariţie a unei erori;
- probabilitatea de execuţie: probabilitatea că operaţia respectivă să fie efectuată în situaţia dată.

Aceste trei caracteristici ale componentelor pot varia independent una de cealaltă. De exemplu, efectuarea unui raţionament de tipul: Avocatul este pentru clientul său ceea ce doctorul este pentru: a. pacient, b. medicină - poate să nu necesite o durată mare de execuţie însă probabilitatea sa de execuţie este mai scăzută decât în cazul unei sarcini de tipul ordonării după lungime a unui mănunchi de beţişoare, caz în care durata de execuţie este mult mai mare însă este puţin probabil ca sarcina să nu fie executată corect.

Componentele nu sunt dependente cultural, sunt universale; ceea diferă de la un context cultural la altul este ponderea şi modul lor de combinare.

Componentele de achiziţie a informaţiei stau la baza învăţării şi memorării noilor informaţii. Principala lor caracteristică este selectivitatea.

Componentele de performanţă sunt mecanisme elementare de prelucrare a informaţiei, implicate în executarea unor sarcini.

Metacomponentele sunt implicate în alegerea, planificarea şi combinarea elementelor simple necesare executării unor sarcini, în monitorizarea execuţiei acesteia şi în furnizarea feed-back-ul; ele controlează modul de execuţie al altor componente. De pildă, într-o sarcină de rezolvare de probleme, metacomponentele intervin în reflectarea asupra naturii problemei, planificarea rezolvării acesteia, alegerea operaţiilor necesare, estimarea şanselor de reuşită, etc. Sternberg face distincţia între stilul *reflexiv* de abordare a problemelor şi stilul *impulsiv,* în primul caz se recurge la mai multe metacomponente, iar comportamentul este considerat mai „inteligent".

2. **Subteoria celor două faţete ale inteligenţei** are în vedere relaţiile inteligenţei atât cu contextul exterior, cât şi cu componentele ei interne. O „faţetă" a inteligentei se referă la componentele automatizate ale acesteia, la răspunsurile repetitive într-un mediu familiar [39] iar cealaltă faţetă vizează aspectele legate de noutate, posibilitatea adaptării flexibile a comportamentului la situaţii noi şi rezolvarea cu succes a noilor sarcini. După Stenberg, esenţială pentru comportamentul inteligent această a doua faţetă, inteligenţa fiind „capacitatea de a învăţa şi de a gândi în sisteme conceptuale noi".

2.5. Caracterul – latura atitudinal/valorică a personalităţii

2.5.1. Definiţie şi caracterizare generală

Caracterul constituie ***profilul psihomoral*** al individului, manifestat în consistenţa relaţiilor interpersonale şi în activitatea sa. În ansamblul personalităţii, caracterul reprezintă ***latura relaţional-valorică*** a acesteia. Spunem că este *latura relaţională* deoarece - pe de-o parte, caracterul determină modul în care oamenii interacţionează în cadrul mediului social, iar pe de altă parte - capătă contur, este apreciat sau valorizat, în cadrul relaţiilor interpersonale. Caracterul se dezvăluie în primul rând în faptele de conduită, în relaţiile cu ceilalţi, cu grupul mai restrâns sau mai larg. Aceste fapte de conduită/relaţii cu ceilalţi relevă de fapt atitudinile pe care persoana le adoptă faţă de societate, faţă de ceilalţi oameni, faţă de muncă şi faţă de sine. Din această perspectivă, caracterul ne apare ca *un sistem de atitudini şi trăsături*.

Caracterul este *latura valorică* a personalităţii deoarece nu se poate defini fără referire la valori, relaţiile interpersonale fiind normate etic, juridic, etc. Dacă temperamentul este neutru din punct de vedere axiologic, caracterul nu poate fi definit în afara *orientării axiologice* a persoanei. Profilul caracterial al individului este evaluat, valorizat, în context social. Astfel, trăsături de caracter cum sunt onestitatea, cinstea, simţul răspunderii, solicitudinea ş.a. sunt apreciate ca trăsături pozitive, în timp ce minciuna, lenea, laşitatea - sunt considerate trăsături negative.

P. Popescu-Neveanu [125] a definit caracterul ca „un ***sistem de atitudini*** proprii subiectului, exprimate de el constant în comportament, având o relevantă semnificaţie general-umană şi definindu-l pe subiect din punct de vedere axiologic".

Din punct de vedere structural, caracterul prezintă două segmente:

- ***segment direcţional*** (de orientare) format din ţelurile activităţii, drumul de viaţă ales, valorile pe care individul le recunoaşte şi le exprimă în conduită;
- ***un segment efector*** care cuprinde mecanismele voluntare ale conduitei, voinţa fiind coloana de susţinere a caracterului;

Structura prezentată mai sus este ilustrată de definiţia: ***„caracterul este voinţa moral organizată"***.

Sub aspect psihogenetic, atitudinile şi trăsăturile de caracter se formează şi se structurează în contextul relaţiilor copilului cu adulţii. Copilul intră într-un câmp social cu norme gata stabilite, într-un aşa-numit „câmp formativ". Integrându-se în acest câmp cu relaţii normate, el preia modalităţi de comportament aprobate, însuşindu-şi treptat şi conţinutul lor normativ. Datorită sistemului de recompense şi pedepse aplicate de mediul social, copilul selectează comportamentele valorizate, recompensate. Astfel, sub unghi psihogenetic, la baza formării trăsăturilor de caracter se află comportamentele copilului, faptele, care prin exerciţiu vor deveni deprinderi şi obişnuinţe; acestea din urmă, odată constituite, vor conduce - în plan subiectiv - la cristalizarea atitudinilor; în cele din urmă, atitudinile stabilizate devin trăsături de caracter. Un rol important în formarea atitudinilor îl au modelele oferite de mediu, de persoanele semnificative pentru copil. In adolescenţă, capătă semnificaţie particulară grupul de aceeaşi vârstă, acesta contribuind marcant la formarea caracterului.

Referindu-ne la raportul caracterului cu celelalte laturi ale personalităţii – temperamentul şi aptitudinile – vom remarca în primul rând diferenţele de ordin conceptual. Caracterul şi temperamentul se referă la două aspecte diferite ale conduitei. Fără îndoială că între aceste două aspecte există o relaţie strânsă: particularităţile proceselor nervoase se răsfrâng asupra relaţiilor interpersonale, asupra modului în care individul se adaptează la realitatea în continuă schimbare sau face faţă dificultăţilor. De exemplu, stăpânirea de sine se poate grefa mai uşor pe un fond de echilibru al proceselor nervoase; sau, forţa acestor procese îşi pune amprenta asupra unor trăsături caracteriale cum sunt fermitatea, rezistenţa, energia în activitate, etc. Cu toate acestea, individul

nu-şi poate justifica conduitele prin temperament. Chiar dacă uneori este nevoie de un plus de efort sau de intervenţia unor mecanisme compensatorii, aceleaşi calităţi caracteriale se pot forma pe structuri temperamentale diferite.

În ceea ce priveşte raportul caracterului cu aptitudinile, ambele implică o notă evaluativă, însă în cazul aptitudinilor criteriul de evaluare este reuşita în activitate, în timp ce trăsăturile de caracter sunt apreciate în funcţie de modul în care individul de raportează la activitate sau la mediul social şi la normele sale. Interacţiunile dintre aptitudini şi trăsăturile de caracter pot influenţa semnificativ rezultatul unor activităţi: faptul că un elev inteligent dar leneş poate obţine rezultate şcolare slabe, iar un altul lipsit de aptitudini pentru un anumit domeniu, dar conştiincios, perseverent poate obţine rezultate bune, sunt câteva exemple banale din practica şcolară. Sigur, aceste interacţiuni compensatorii nu trebuie absolutizate, ele se înscriu în anumite limite.

2.5.2. Atitudinile – structuri fundamentale ale caracterului

Atitudinile sunt structurile fundamentale ale caracterului, care imprimă *orientarea selectivă* şi specifică a subiectului faţă de diferitele laturi ale vieţii sociale şi faţă de sine însuşi şi care declanşează şi susţin energetic *eforturile voluntare* ale subiectului implicate în acţiunile şi comportamentele sale. P. Popescu Neveanu defineşte atitudinea în Dicţionarul său de psihologie ca fiind "*modalitate relativ constantă de raportare a individului sau a grupului faţă de anumite laturi ale vieţii sociale şi faţă de propria persoană; structură orientativ-reglatorie proprie sistemului persoanei sau de sintalitate*" [124]. M. Zlate [165] arată că " *atitudinea este invariantul pe baza căruia individul se orientează selectiv, se autoreglează preferenţial, se adaptează evoluând (...), este o construcţie psihică sintetică ce reuneşte elemente intelectuale, afective, volitive.*" M. Golu **[50]** defineşte atitudinea ca fiind "*poziţia internă adoptată de o persoană faţă de situaţia socială în care este pusă*", arătând că "ea se constituie prin organizarea *selectivă, relativ durabilă*, a unor componente psihice diferite-cognitive, motivaţionale, afective".

Sintetizând, atitudinea poate fi definită ca o *modalitate de raportare* a subiectului faţă de mediu, faţă de ceilalţi şi faţă de propria persoană, implicând componente cognitive, motivaţionale, afective, volitive şi comportamentale. Pentru ca această modalitate de raportare să dobândească statutul unei atitudini, ea trebuie să întrunească câteva atribute definitorii:

1. Atitudinea este o modalitate de raportare *relativ stabilă*, acţionând ca un ***invariant structural*** ce imprimă o anumită constanţă şi o anumită coerenţă în timp comportamentului persoanei. Desigur, atitudinile nu sunt absolut invariabile şi nu fixează evoluţia persoanei într-un cadru rigid şi imobil. Există o anumită dinamică a atitudinilor care – prin interacţiune cu situaţii schimbătoare, inedite, imprevizibile, inexistente în experienţa anterioară a subiectului – poate înregistra schimbări de sens, de intensitate sau de ierarhie în structura caracterială, se pot forma atitudini noi care le modifică pe cele deja constituite. Această dinamică a atitudinilor se înscrie totuşi într-o anumită continuitate a evoluţiei personalităţii, pe fondul unei identităţi caracteriale care nu se modifică în datele ei esenţiale.

2. Atitudinea se manifestă ca o poziţie sau ca o relaţie cu ***caracter polarizat***, care implică situarea subiectului între „plus şi minus", între pozitiv şi negativ, între favorabil şi nefavorabil, între acord şi dezacord. Atitudinea este, prin esenţa ei, *non-neutră*, iar formarea unei atitudini reprezintă, pe plan subiectiv, renunţarea la indiferenţă şi la neimplicare şi situarea explicită pe una dintre poziţiile polare. Polaritatea unei atitudini poate fi mai puternică sau mai slabă, distanţa sau/şi divergenţa dintre cei doi poli pot fi mai mari sau mai mici, dar pentru ca o anumită poziţie a subiectul să fie indicatorul unei atitudini ea trebuie să se situeze în mod explicit şi suficient de evident pe unul sau altul dintre polii cu sens contrar. Altfel, ambiguitatea, indecizia, fluctuanţa între o poziţie sau alta, pe lângă că anulează statutul de atitudine al poziţiei subiectului, pot fi

expresia unor trăsături mai generale de caracter sau a unor atitudini mascate (care, de asemenea, ilustrează un anumit gen de profil caracterial).

3. Atitudinile sunt întotdeauna ***ghidate de valori***, iar sistemul atitudinal al personalităţii reprezintă o structurare psihică, subiectivă şi comportamentală, a sistemului (scării) de valori împărtăşite şi promovate de subiect. De altfel, ***caracterul polarizat al atitudinilor rezultă nemijlocit din valorile pe care se întemeiază***. Valorile nu trebuie însă înţelese ca instanţe externe sau ca norme prescrise ale comportamentului, ci în calitatea lor de conţinuturi psihice, asimilate pe plan subiectiv şi integrate în structurile cognitive, afective, motivaţionale şi volitive ale subiectului. Desigur, valorile se asimilează şi se interiorizează prin experienţă, prin relaţie cu mediul, prin educaţie, în funcţie de sistemul de valori al societăţii în care individul se formează, dar, odată constituite ca factori atitudinali, valorile acţionează din interior spre exterior, ele aparţin subiectului şi îi determină autonomia, independenţa caracterială, stabilitatea comportamentală chiar şi atunci când traversează condiţii potrivnice.

4. Atitudinea se caracterizează şi printr-o anumită ***intensitate***, atât sub aspectul trăirii subiective, cât şi sub aspectul pregnanţei comportamentale. Pragul minim al intensităţii unei atitudini este cel necesar (şi suficient) pentru *orientarea, declanşarea şi susţinerea comportamentelor specifice*. Sub acest prag, adică în lipsa manifestării comportamentale, nu se mai poate vorbi despre atitudine, ci doar de intenţii, dorinţe, opinii pasagere. Intensitatea unei atitudini este, de regulă, direct proporţională cu gradul ei de polarizare, ambele însuşiri determinând pregnanţa şi specificitatea manifestărilor comportamentale.

2.5.3. Trăsăturile de caracter

Pe planul profilului caracterial atitudinile se manifestă, se exprimă sub forma ***trăsăturilor de caracter***. Acestea sunt particularităţi psihice individuale care conferă stabilitate şi orientare axiologică modului de comportare a subiectului în împrejurările de viaţă semnificative pentru el. Trăsăturile de caracter nu rezultă însă direct din atitudini separate, ci din modul în care atitudinile se combină în sisteme, precum şi din configuraţia de ansamblu a caracterului. Sub acest aspect, o trăsătură de caracter este o combinaţie variabilă între două componente:

- ***o componentă specifică***, ce rezultă în mod direct dintr-o atitudine specifică;
- ***o componentă generală*** sau ***integrativă***, ce rezultă din configuraţia de ansamblu a caracterului, din ierarhia în care atitudinile specifice sunt organizate. De exemplu, *cinstea*, ca trăsătură de caracter ce exprimă atitudinea faţă de valorile morale, poate avea o componentă specifică, dată de raportarea la o valoare anume (de pildă, a fi cinstit înseamnă a nu înşela, a nu ascunde adevărul), dar şi o componentă generală, dată de însuşirile globale, integrative de caracter (de exemplu, forţa şi stabilitatea de caracter).

În funcţie de modul în care se combină cele două componente, trăsătura de caracter poate fi *puternică, stabilă, independentă la fluctuaţiile de context* sau *slabă, instabilă, conjuncturală*.

Sub alt aspect, trăsătura de caracter se poate integra coerent, armonios în profilul caracterial de ansamblu, preluând sensul fundamental al acestui profil, sau poate fi o trăsătură izolată ori divergentă în raport cu profilul caracterial de ansamblu, marcând, de pildă, un profil caracterial contradictoriu. De pildă, cinstea se poate integra coerent într-un profil caracterial ce cuprinde corectitudinea, onestitatea, sinceritatea ş.a., consolidându-se cu sensul acestui profil, dar poate face parte şi dintr-un profil caracterial ce cuprinde trăsături diferite sau divergente cum sunt: egoismul, orgoliul, inclusiv cinstea ori necinstea (dar raportate la alte valori). De exemplu, există o cinste a celor care fură, a mediului infractorilor (nu fură de la cei săraci, nu atentează la viaţa victimei, nu fură pentru a se îmbogăţi ş.a.), după cum există şi o cinste afişată, declarată, agresivă, asociată cu orgoliul, cu impostura, cu parvenitismul.

2.5.4. Trăsăturile de caracter şi sistemul atitudinilor

Sistemul trăsăturilor de caracter poate fi analizat, prin raportarea lor la trei orientări atitudinale fundamentale: *atitudinile faţă de societate, atitudinile faţă de valorile sociale şi atitudinea faţă de sine însuşi.*

1. ***Atitudinile faţă de societate*** (faţă de ceilalţi) - se pot exprima prin trăsături de caracter pozitive: sociabilitatea, altruismul, sinceritatea, cinstea, onestitatea, etc. - sau prin trăsături de caracter negative: individualismul, egoismul, lipsa de sinceritate, necinstea, vanitatea, etc. In cadrul relaţiilor sociale, aceste trăsături se manifestă în funcţie de situaţiile concrete, aceeaşi persoană poate manifesta atitudini diferite faţă de persoane diferite sau faţă de grupuri sau comunităţi sociale diferite. De aceea – şi pentru o delimitare mai specifică a acestui grup de atitudini – se face distincţie între trei niveluri la care se constituie atitudinile faţă de societate:

- atitudinea faţă de „societatea globală", de exemplu atitudinea faţă de ţara în care persoana trăieşte sau în care îşi are originile, atitudinea faţă de comunitatea etnică din care face parte ş.a.;
- atitudinea faţă de grupul (grupurile) de apartenenţă sau de organizaţiile din care persoana face parte, de exemplu atitudinea faţă de grupul de muncă, faţă de familie, atitudinea faţă de şcoală ş.a.;
- atitudinea faţă de ceilalţi (faţă de alte persoane considerate individual).

2. ***Atitudinile faţă de valorile*** sociale reprezintă expresia atitudinală a scării de valori împărtăşite şi promovate de către fiecare subiect. De exemplu, *atitudinea faţă de muncă* – este vorba despre munca privită ca valoare socială – se poate exprima în trăsături de caracter cum sunt: hărnicia, conştiinciozitatea, respectul faţă de produsele muncii ş.a., cu corespondentul lor negativ: lenea, superficialitatea, disprețul faţă de produsele muncii. Atitudini specifice se constituie şi faţă de alte valori cum sunt valorile *morale, culturale, ştiinţifice, religioase, estetice*. Fiecare dintre aceste atitudini se exprimă în trăsături de caracter specifice. De exemplu, *atitudinea faţă de valorile morale* se exprimă în trăsături cum sunt: cinstea, corectitudinea, principialitatea ş.a., cu corespondentul lor negativ: necinstea, incorectitudinea, neprincipialitatea ş.a.

3. ***Atitudinea faţă de sine însuşi*** se poate exprima prin trăsături pozitive de caracter, cum sunt: încrederea în sine, modestia, demnitatea, etc., sau poate dezvălui trăsături negative: lipsa de încredere în sine, îngâmfarea, lipsa demnităţii ş.a. Atitudinea faţă de sine constituie o premisă şi un rezultat al integrării individului într-un ansamblu de relaţii sociale. Ea se poate structura pe diferite grade de autoevaluare a trăsăturilor şi competenţelor proprii: între subestimarea şi supraestimarea propriei persoane.

Diferitele categorii de atitudini formează un *sistem* cu o configuraţie specifică fiecărei personalităţi, majoritatea trăsăturilor de caracter constituindu-se *la intersecţia unor atitudini din categorii diferite*. De pildă, modestia sau onestitatea (cu corespondentul lor negativ: îngâmfarea şi aroganţa) sunt trăsături de caracter care traduc în acelaşi timp atât atitudinea faţă de propria persoană, cât şi atitudinea faţă de valorile morale. Tot astfel, altruismul şi egoismul sunt trăsături de caracter care concretizează atât atitudinea faţă de ceilalţi, cât şi atitudinile faţă de sine şi faţă de valorile morale.

2.5.5. Modele ale structurii caracteriale

În psihologie sunt vehiculate o serie de modele explicativ-interpretative ale structurii caracteriale. Vom prezenta în continuare trei dintre acestea: modelul balanţei caracteriale, modelul cercurilor concentrice caracteriale şi modelul piramidei caracteriale.

1. Modelul balanței caracteriale are ca asumpție de bază dinamica polară a trăsăturilor caracteriale. Conform acestui model, trăsăturile caracteriale se sistematizează două câte două, formând perechi antagonice. Fiecare persoană poate fi caracterizată prin întreaga gamă a acestor trăsături antagonice, ceea ce variază fiind proporția sau gradul de dezvoltare a fiecăreia. Pe parcursul dezvoltării individului, trăsăturile caracteriale vor tinde spre un pol sau altul (pozitiv sau negativ), structura caracterială luând aspectul unei balanțe cu două talere, care se poate înclina în favoarea polul pozitiv (situație în care vom spune că avem de-a face cu un caracter predominant pozitiv), se poate înclina spre polul negativ (caracter predominant negativ), sau, valoarea trăsăturilor de la cei doi poli pot echilibra balanța (caracter ambiguu). Stabilirea trăsăturilor la unul dintre cei doi poli depinde de: natura, tipul şi valoarea situațiilor de viață cu care se confruntă individul şi de modul în care este aprobat sau sancționat pentru faptele sale. Astfel, una dintre cele două trăsături polare va deveni dominantă, stabilizându-se ca trăsătură caracterială, în timp ce antagonista ei va deveni trăsătură „reziduală", manifestându-se într-o gamă mai redusă de situații.

2. Modelul cercurilor concentrice caracteriale are ca fundament *modelul structuralist al trăsăturilor de personalitate*, elaborat de G. W. Allport [3]. Acesta împarte trăsăturile de personalitate în:

a) ***trăsături comune***, care îi apropie şi îi aseamănă pe oameni, şi

b) ***trăsături individuale*** *sau dispoziții personale,* care îi diferențiază pe oameni unii de alții. La rândul lor trăsăturile individuale sunt împărțite în:

- *trăsături cardinale* (2-3 la fiecare individ) - cu semnificație majoră pentru viața persoanei; acestea domină şi controlează trăsăturile principale şi secundare;
- *trăsături principale* (10-15) - care pot fi recunoscute cu uşurință la fiecare persoană, fiindu-i caracteristice;
- *trăsături secundare sau de fond* (sute şi mii) - periferice şi mai puțin active, exprimând aspecte neesențiale ale conduitei individului.

Conform demersului structuralist, descifrarea unei personalități individuale implică în primul rând desprinderea acelor trăsături-pivot (cardinale) în jurul cărora se organizează toate celelalte. Pentru a putea face predicții comportamentale valide, esențială este desprinderea configurației trăsăturilor de personalitate, sau a structurii acesteia; personalitatea nefiind o structură aditivă, simpla inventariere a analitică a trăsăturilor ei nu ne oferă mare lucru.

Modelul structurii personalității elaborat de Allport a condus la reprezentarea caracterului prin trei cercuri concentrice (ca sistem organizat concentric): în cercul interior sunt plasate trăsăturile cardinale, următorul cerc include trăsăturile centrale, iar cel din exterior include trăsăturile secundare. Doar trăsăturile cardinale şi centrale sunt trăsături caracteriale propriu-zise, cele secundare având o manifestare episodică (fiind „învinse" de cele cardinale şi centrale); totuşi, acestea pot deveni - la rândul lor - active în anumite situații. Trăsăturile din cele trei cercuri concentrice nu sunt fixate definitiv într-o anumită categorie structurală, ci, dispunând de mobilitate şi flexibilitate, pot trece dintr-un cerc în altul.

3. **Modelul piramidei caracteriale** a fost elaborat prin analogie cu „piramida conceptelor" propusă de L. S. Vâgotski şi cu „piramida trebuințelor" propusă de A. H. Maslow. În cadrul acestui model, trăsăturile de caracter sunt ierarhizate sub forma unei piramide, în care fiecare trăsătură se află în relație cu toate celelalte. Relațiile şi interacțiunile dintre trăsături diferă de la un individ la altul; cu alte cuvinte, doar structura piramidală a caracterului (care descrie modul de relaționare şi organizare a tuturor trăsăturilor) este o caracteristică transindividuală; plasarea unei trăsături sau a alteia pe un anumit nivel al piramidei precum şi relațiile şi interacțiunile dintre trăsături sunt cele care conferă specificitate profilurilor caracteriale individuale. Astfel, o anumită trăsătură dominantă la un individ poate fi subordonată în structura caracterială a altuia şi invers.

3. DEZVOLTAREA PSIHICĂ

3.1. Conceptul de dezvoltare

Activitatea psihică a omului adult nu este gata constituită în momentul naşterii sale. Ea este produsul unui complex proces evolutiv, de-a lungul vieţii individului (dezvoltare ontogenetică). Fiinţa cu desăvârşire neajutorată în momentul naşterii, copilul se dezvoltă neîncetat, parcurgând o serie de etape, cu particularităţi anatomo-fiziologice şi psihologice distincte. Dezvoltarea organismului uman se desfăşoară pe mai multe paliere, dar cu toate acestea este unitară, determinând evoluţia individului în ansamblul său. Astfel putem vorbi despre o:

- **dezvoltare fizică**, ce reuneşte modificările în lungime, greutate, modificările structurii şi funcţiei creierului, inimii, altor organe interne; modificările scheletului şi musculaturii, care afectează abilităţile motorii; aceste modificări exercită o influenţă majoră atât asupra intelectului cât şi asupra personalităţii – de exemplu: un copil cu handicap auditiv suferă de întârziere în dezvoltarea limbajului;
- **dezvoltare psihică**, cu accent pe dezvoltarea cognitivă – apar modificări la nivelul percepţiei, învăţării, memoriei, raţionamentului, limbajului etc.;
- **dezvoltare psihosocială**: cuprinde modificările ce apar la nivelul personalităţii ca urmare a interacţiunii individului cu ceilalţi.

Unii cercetători reduc dezvoltarea psihică la simple acumulări graduale şi continue; copilul apare în această optică „un adult în miniatură". Programele de instruire şi educare sunt gândite astfel, prin simpla „reducere de scară". În realitate, procesul dezvoltării trebuie privit dialectic: pante rapide de evoluţie alternează cu paliere de echilibru (J. Bruner, 1970), acumulări graduale duc cu timpul la schimbări calitative. Primul pas independent, primul cuvânt rostit, prima operaţie mintală sau primul raţionament verbal sunt pregătite prin progrese cantitative lente, dar odată apărute ele marchează adevărate noduri în evoluţia ascendentă a copilului.

Dezvoltarea psihică constă în ansamblul schimbărilor succesive şi coerente, al transformărilor cantitativ-calitative implicate în procesul de formare a funcţiilor psihice şi al trăsăturilor de personalitate de-a lungul perioadei copilăriei şi adolescenţei. Fiecare secvenţă a dezvoltării psihice trebuie privită concomitent ca rezultantă a etapelor anterioare şi ca premisă a celor viitoare. La nivel individual, psihogeneza se înscrie într-un cadru socio-cultural în care sunt rezumate, selectate şi condensate rezultatele întregii dezvoltări istorice. Dezvoltarea ontogenetică beneficiază astfel de moştenirea social-istorică în măsură să accelereze procesul formativ.

3.2. Stadiile dezvoltării psihice

O caracteristică majoră a dezvoltării psihice o reprezintă stadialitatea. Stadiile dezvoltării psihice au fost definite de psihologul Paul A. Osterrieth ca fiind "momente ale dezvoltării caracterizate printr-un ansamblu de trăsături coerente şi structurate care constituie o mentalitate tipică şi consistentă, dar trecătoare". Depistarea şi demarcarea stadiilor dezvoltării psihice au o mare importanţă pentru cunoaşterea aprofundată a profilului psihic aparţinând celor cuprinşi în limitele stadiului respectiv, caracteristicile lor psihice comune purtând numele de particularităţi de vârstă. În concepţia unor autori aceste stadii, privesc abordarea psihodinamică a dezvoltării şi se mai numesc şi stadii de vârstă. Alţii autori au în vedere abordarea genetică (psihogenetică - longitudinală) a vieţii psihice, numind aceste stadii –stadii genetice. Această problemă are un caracter deschis, cert este că din raţiuni didactice, vom folosi conceptele care sunt mai uzuale în literatura de specialitate, şi vom folosi pentru dezvoltarea psihogenetică conceptul de stadiu, iar pentru prezentarea dezvoltării psihodinamice, conceptul de perioadă, vârstă, etapă.

3.2.1. Stadialitatea propusă de S. Freud şi E.H. Erickson

Printre cele mai cunoscute stadializări ale dezvoltării biopsihice şi sociale a individului sunt cele propuse de S. Freud şi E.H. Erickson. În *tabelul nr. 7.2* prezentăm sintetic aceste stadializări.

Tabelul nr. 7.2 Stadialitatea propusă de **S. Freud şi E. H. Erickson**

Freud	Erikson – stadiile psihosociale de dezvoltare a eului
1. ***Stadiul oral*** – primul an de viaţă – este dominat de plăcerea activităţii de supţiune (foamea, absorbţia) 2. ***Stadiul anal*** – se caracterizează prin centrarea experienţei pe plăcerea legată de evacuarea anală; perioada preşcolară, de identificare a copilului cu părinţii săi se caracterizează prin constituirea de complexe cu structuri conflictuale ce implică modificarea şi complicarea atitudinilor faţă de interrelaţiile paternale (inconştient); acesta este un stadiu de identificare a unui statut; ---perioada de latenţă--- 3. ***Stadiul falic*** – dezvoltarea sexualităţii 4. ***Stadiul genital*** – coincide cu adolescenţa	1. În ***stadiul oral*** (0-1 an) există relaţia bipolară de caracteristici, încredere – neîncredere, ca expresii ale dependenţei copilului de calitatea îngrijirii parentale; îngrijirea caldă, echilibrată, calmă determină încredere, iar îngrijirea dezordonată, capricioasă dezvoltă neîncredere, teamă, suspiciune; aceste caracteristici se instalează în structura intimă a reacţiilor – se stratifică în inconştient ca o structură bazală; ea poate fi greu schimbată; 2. În ***stadiul anal*** (1-3 ani) se dezvoltă caracteristici legate de autonomia şi emanciparea copilului, de tutela imediat parentală – versus simţul ruşinii şi al îndoielii ca expresie a incapacităţii de-a dobândi autonomie; excesul critic privind micile accidente ale vârstei duc la exces de ruşine; dacă i se lasă liber terenul dorinţelor copilului de-a efectua singur o serie de activităţi mărunte se dezvoltă autonomia; adeseori acestea se structurează în structurile fundamentale. 3. ***Stadiul al treilea*** (între 4-5 ani)este un stadiu dominat de constituirea iniţiativei - versus vinovăţia; iniţiativa se manifestă ca motorie şi intelectuală şi se instrumentează prin abordarea de tot felul de acţiuni, c jocul, comunicarea; în cazul în care iniţiativa nu este îngrădită, ea devine caracteristică psihică; îngrădirea şi evaluarea ei ca inoportună creează sentimentul de vinovăţie care se stabilizează şi el în structura personalităţii. 4. ***Stadiul al patrulea*** (între 6-11 ani) se consumă în jurul perechii complementare de trăsături psiho-potenţiale, sârguinţa – versus inferioritatea; şcoala absoarbe cea mai mare parte a disponibilităţilor copilului; şcoala impune reguli şi tendinţe spre sârguinţe; în şcoală are loc procesul de dezvoltare al sârguinţei, dar şi trăirea inferiorităţii în cazul în care copilul nu poate răspunde cerinţelor sârguinţei impuse; confruntarea copiilor cu experienţa sârguinţei este gravă; inferioritatea se manifestă ca reacţie de eşec; 5. ***Stadiul al cincilea*** (între 12-18/20 ani) este dominat de conştientizarea identităţii eului, versus confuzia rolurilor; dacă identitatea eului se trăieşte amplu, se întăresc încrederea, autonomia, iniţiativa; confuzia de roluri sau identificarea cu roluri negative este frecventă la copiii delincvenţi şi implică întărirea neîncrederii, îndoielii, ruşinii, inferiorităţii; comportamentul sexual este implicat şi el în identitate; eşecul de roluri nu este de nerecuperat, în fazele următoare; 6. În ***vârsta mijlocie*** (20- 35 ani), perechea de structuri antrenate este intimitatea – versus izolarea; intimitatea se constituie şi se întăreşte prin întemeierea unei noi familii şi se referă la prietenie, angajare, sexualitate; 7. Implică ***vârsta adultă mijlocie*** şi perechea de relaţii altruism, versus egocentrism.; altruismul exprimă preocupări şi faţă de alţii nu numai cei din familie; 8. Se conturează în ***anii bătrâneţii*** ca expresie a nuclearizării activităţii psihice, în jurul trăirilor de realizare – versus de disperare; sensul realizării se construieşte din posibilitatea de-a privi viaţa ca pe-o realizare; contrarul ei se constituie din retrospective ce văd eşecurile, ratarea sau căi precare alese în viaţă.

3.2.2. Stadialitatea morală propusă de L. Kohlberg

Acest model teoretic prezintă şase stadii ale genezei raţionamentului moral [71]:

1. **Nivelul premoral sau preconvențional (4-10 ani):** standardele de judecare sunt etichetele culturale ale anturajului "bun/rău", "are dreptate/se înșală", "cuminte/obraznic", iar faptele sunt judecate după consecințele lor.

1.1 Stadiul moralității ascultării, în care pedeapsa și recompensa sunt criterii foarte puternice; evitarea pedepsei și supunerea la normă apar ca avantaje personale imediate.

1.2 Stadiul moralității hedonismului instrumental naiv: conformarea la normă este sursă de beneficii, deci trebuie realizată pentru că, fiind recompensată, poate fi și plăcută în consecințele sale.

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

2.1 Stadiul moralității bunelor relații: copilul respectă norma din dorința de-a fi recunoscut ca un "băiat sau fată bună"; începe să se prefigureze judecarea faptelor după intenția lor , nu numai după consecințe.

2.2 Stadiul moralității legii și al ordinii: respectarea autorității, a normelor și legilor începe să apară ca necesitate ce reglementează conduita tuturor, fapt care acționează și-n beneficiul personal.

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

3.1 Stadiul moralității contractuale și al acceptării democratice a legii: standardele morale sunt înțelese ca rezultat al unei decizii mutuale; legile nu sunt intangibile și pot fi schimbate pe considerente raționale, vizând utilitatea lor generală.

3.2 Stadiul moralității principiilor individuale de conduită: se cristalizează propriul sistem de valori morale, prin semnificațiile personale acordate conceptelor de justiție, reciprocitate, egalitate, demnitate; orientarea în universul normelor și valorilor morale se face după propria ierarhizare a acestora și pentru a evita autocondamnarea; judecata de sine este percepută ca fiind mai puternică decât cea care vine din exterior.

3.2.3. Stadialitatea cognitivă propusă de Jean Piaget

1. **Stadiul inteligenței senzoriomotorii (0-2 ani)**. Principala achiziție este permanența obiectului – o jucărie ascunsă de părinte este căutată de copil. Evoluția intelectuală are loc în contextul comunicării cu adultul. Ea este o inteligență trăită, nicidecum reflexivă. Problemele/sarcinile de adaptare apar și se rezolvă în acțiunea concretă ca atare; nu există dualitatea subiect-obiect (M. Miclea, I. Radu, 1988). Dezvoltarea funcției semiotice devine vizibilă aproximativ pe la 18 luni, când apar primele holofraze, cuvinte cu sensul de fraze, înțelesul lor reieșind din situația concretă în care copilul le utilizează. Funcția semiotică indică posibilitatea de-a utiliza semne/simboluri – în primul rând cuvinte – ca substitute ale lucrurilor.

2. **Stadiul preoperațional (2-6/7 ani)**. În activitatea de joc intervine frecvent substituirea unui obiect prin altul - o cutie de chibrituri devine vagon de tren, un băț ține loc de cal etc.; această substituție anunță funcția semiotică propriu-zisă. La această vârstă copilul gândește ceea ce vede. Până la 6-7 ani predomină gândirea în imagini. Gândirea este cantonată în concret și-n actual, fiind dominată de contextul figural al situației concrete. Fiecare „centrare" sau fixare perceptivă deformează sau anulează pe celelalte; copilul acumulează informații prin percepție, dar acestea rămân fragmente, care nu se coordonează/combină. Gândirea operează cu reprezentări, adică

"imagini mentale ale obiectelor, în lipsa lor", cu „preconcepte", adică exemplare tip ale unor colecţii de obiecte, ceea ce creează aparenţa stăpânirii unor noţiuni –gen (fruct, pasăre etc.).

3. **Stadiul operaţiilor concrete (6/7 ani – 10/11 ani)**. Pe la 6-7 ani se remarcă un demers logic sistematic – copilul devine capabil să combine pe plan mintal doi sau mai mulţi „biţi" de informaţie, pentru a forma o concluzie, ceea ce constituie inferenţa propriu-zisă. Din premise date obiectual "A=B" şi "B=C", copilul deduce mintal "A=C" (inferenţa tranzitivă). Piaget a demonstrat că acţiunile mintale (analiza mentală, sinteza mentală, comparaţia mentală), operaţiile specifice gândirii, provin din interiorizarea treptată a unor acţiuni pe care copilul le face mai întâi în mod real, în practica de fiecare zi. Operaţiile de gândire sunt legate de suporturi obiectuale – operaţiile concrete funcţionează în prezenţa obiectelor, respectiv a reprezentărilor imediate ale acestora. Aceleaşi acte de gândire devin inoperante când se înlocuiesc cu simple enunţuri verbale (propoziţii). Până destul de târziu, în adolescenţă, în anumite domenii, copilul nu poate stăpâni pe planul gândirii verbale ceea ce n-a cucerit în prealabil în planul acţiunii.

Studiile lui Piaget sunt confirmate de **P. I. Galperin**, care ilustrează modul în care se formează operaţiile mintale specifice gândirii, prin exemplificarea modului în care copiii învaţă tabla adunării:

1 - învăţătorul prezintă două mulţimi, una conţinând cinci mere, iar cealaltă trei mere, apoi contopeşte grămezile şi numără ce rezultă: opt mere;

2 - copiii acţionează ei singuri, numărând cinci beţişoare într-o grămadă, trei în cea de-a doua, le amestecă şi constată că acum sunt opt; prin repetiţie, şi cu alte materiale se fixează structura viitoarei operaţii mintale;

3.- şcolarii nu mai au nevoie să acţioneze cu materiale concrete, acţiunea trece pe plan verbal – copiii spun „cinci pere şi cu trei pere fac opt pere";

4 - în faza ulterioară începe interiorizarea operaţiei, elevii rostind în minte adunările, dar tot aşa de rar cum le-ar spune cu glas tare (unii chiar mişcă uşor buzele, exteriorizare a vorbirii interioare);

5.- interiorizarea se desăvârşeşte atunci când calculul se automatizează şi adunarea se face rapid, schematic, detaliile exprimării nefiind conştiente.

Din concluziile deduse de Piaget şi Galperin, rezultă că atunci când elevii întâmpină dificultăţi în înţelegerea unor fenomene explicate doar pe plan verbal, se impune să trecem pe planul acţiunilor reale, folosind material concret ori desene, scheme etc. Indiciul experimental al formării operaţiilor concrete îl constituie apariţia la majoritatea copiilor a ideii de invarianţă, de conservare a cantităţii, lungimii, greutăţii, volumului, dincolo de anumite modificări fizice (vizibile), pe care le suferă obiectele.

În aceste sens, Piaget a făcut următorul experiment: două pahare A_1 şi A_2 având formă şi dimensiuni identice sunt umplute cu lichid colorat până la acelaşi nivel. Egalitatea este constatată de copii în plan perceptiv. Lăsând în continuare paharul A_1 ca martor, se varsă lichidul A_2 în două pahare mai mici B_1 şi B_2 de formă diferită. Copiii de 4-5 ani şi în bună parte cei de 6 ani declară în acest caz că s-a modificat cantitatea de lichid, că în paharele B_1 şi B_2 este mai mult lichid decât în A_1. Dominaţi de aspectul perceptiv, de modificările fizice, ei susţin nonconservarea cantităţii, deşi transversarea s-a făcut sub ochii lor. În faţa aceluiaşi experiment, 75% dintre copiii de 7 ani răspund imediat corect: conservarea cantităţii le apare evidentă, logic necesară. Ei motivează, arătând că transversarea din A_2 în B_1, respectiv B_2, poate fi adusă la punctul de plecare prin transversarea inversă, fără a se simţi nevoia efectuării efective a transversării. Pe plan mintal se compun, deci, două transformări: transformarea directă (T) şi cea inversă (t^{-1}). Mecanismul mintal graţie căruia apare ideea de invarianţă este reversibilitatea acţiunilor mintale, care este absentă la o vârstă anterioară. În plan practic, reversibilitatea înseamnă a executa o acţiune într-un sens şi apoi în sens contrar, revenind la punctul de plecare. Pe plan mintal, reversibilitatea îmbracă

inițial forma inversiunii: unei operații T îi corespunde operația T^{-1} care, compusă cu prima, duce la anularea ei.

4. **Stadiul operațional formal (stadiul operațiilor abstracte) (11/12 ani – 18 ani sau niciodată).** Școlarul devine capabil să opereze mintal cu abstractul, ideile, fără a mai fi necesar lucrul cu concretul. Ciclul gimnazial se situează într-un stadiu intermediar – numit de unii autori stadiu preformal, în care la un procent de elevi se mențin încă trăsăturile operațiilor concrete, întâlnite la 7-11 ani, în timp ce operațiile propoziționale se generalizează în medie pe la 14-15 ani. Operațiile formale nu se instalează simultan în toate sferele activității intelectuale; apar frecvent decalaje între tinerii de aceeași vârstă, cât și între diferite domenii de cunoaștere. Precizarea pe care o face Piaget indică faptul că nivelul formal logic al inteligenței nu este decât ca potențialitate, un dat general uman. În absența unui antrenament sistematic, acest nivel poate să nu fie atins vreodată, chiar în cadrul unei dezvoltări normale.

Odată operațiile propoziționale formate, demersul ipotetico-deductiv apare și el: raționamentul elevului se poate mișca de la propoziții admise ca ipoteze la concluzii. Gândirea devine mobilă, fiind capabilă să realizeze cu egală ușurință raționamente directe și inverse: de la cauză spre efect și invers, de la condiții spre consecință și invers. Exemplu:

Exercițiul 1: $(a+b)^2 =$

Rezolvare: $(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$

Exercițiul 2: $3^2 + 2x5x3 + 5^2 =$

Rezolvare: $3^2 + 2x5x3 + 5^2 = (3+5)^2 = 64$

3.3. Stadialitatea cognitivă și starea de pregătire cognitivă

În multe din programele „noi", specialiștii în didactică au căutat să depisteze noțiunile de bază din disciplinele avute în vedere și, cu ajutorul psihopedagogilor, au încercat să stabilească o ordine potrivită pentru expunerea acestor concepte noi. Odată ce lucrul acesta a fost făcut, rămâne problema secvențierii programei. La ce vârstă sau la ce clasă ar trebui să se introducă noțiunea de „mulțimi" matematice ? Poate fi copilul inițiat cu folos în algebră începând din clasele primare, sau noțiunile din acest domeniu ar trebui rezervate pentru instruirea ulterioară, din liceu ? Și este oare tradiționalul punct de plecare pentru instruirea formală (adică clasa întâi) în concordanță cu ceea ce se cunoaște în prezent despre capacitatea copilului de a beneficia de instruire ?

Starea de pregătire cognitivă se referă la adecvarea bagajului de cunoștințe de care dispune la un moment dat elevul, în așa fel încât el să facă față cerințelor învățării unei teme noi. precise. În realitate, starea de pregătire se identifică prin capacitatea de a beneficia de practică sau de experiența didactică. ***Un individ demonstrează stare de pregătire în cazul în care randamentul său în activitatea de învățare, în sensul sporului de cunoștințe sau de capacitate teoretică, este în mod rezonabil proporțional cu volumul de efort și de exercițiu implicat.***

Starea de pregătire generală are două componente:

a) elevul va dispune de starea de pregătire pentru. învățarea algebrei numai după ce va stăpâni îndeajuns simbolistica și operațiile aritmetice - reflectă stăpânirea unui anumit domeniu de cunoaștere (sau o experiență adecvată in acest domeniu), în sensul însușirii unei anumite teme.

b) maturitatea cognitivă generală: starea de pregătire s-ar manifesta atunci când elevul a atins stadiul în care ar fi capabil să efectueze acele operații logice cerute în domeniul respectiv și ar fi suficient de matur spre a înțelege și spre a-și reaminti noțiunile noi care îi sunt predate.

Factorii care influențează starea de pregătire cognitivă sunt:

a) nivelul de maturitate: capacitatea individului de a îndeplini o sarcină de învăţare intelectuală, care nu este rezultatul unei exersări speciale, ci rezultatul influenţelor genetice sau a experienţei dobândite întâmplător. Factorul maturaţional la învăţarea unei anumite teme, ar fi demonstrat în mod experimental, dacă un grup de subiecţi, beneficiind de o exersare tipică pentru tema respectivă, nu ar putea surclasa în mod semnificativ un grup de control care nu a fost supus acestei exersări. Gesell şi Thompson (1929) au constatat că şase săptămâni de exersare adecvată privind urcarea pe o scară conferea un avantaj iniţial unuia din cei doi gemeni cu care se efectua experimentul, dar că celălalt geamăn a recuperat rapid rămânerea sa în urmă, având nevoie de o perioadă de exersare mult mai scurtă atunci când, mai târziu, copilul era „pregătit" pentru performanţe de acest fel. Concluzia trasă din cele de mai sus, ca şi din cercetări similare a fost că sarcina implicată depinde în mod preponderent de factorii genetici asociaţi cu experienţa incidentală care copilul ar dobândi-o în jocul său firesc.
b) nivelul de instruire anterioară: instruirea anterioară are două efecte principale. Pe de o parte, ea determină starea de pregătire specifică a copilului pentru instruirea în alte materii de studiu particulare, adică contribuie la starea sa de pregătire de conţinut. Pe de altă parte, aceasta contribuie şi la transformări generale în starea de pregătire cognitivă, care, cel puţin în parte, sunt independente de caracterul materiei studiate. De exemplu, studierea ştiinţelor în şcoala elementară pregăteşte pe elev pentru studierea ştiinţelor în liceu, iar studiul gramaticii în şcoala elementară îl pregăteşte pe elev pentru studierea gramaticii în liceu. Totuşi, pe lângă acestea, experienţa legată de fiecare subiect contribuie la activitatea cognitivă generală a individului. Cu alte cuvinte, instruirea anterioară în ce priveşte anumite materii de studiu influenţează atât învăţarea acelor materii de studiu determinate, cât şi starea de pregătire care dezvoltă.

Există deosebiri foarte mari în legătură cu importanţa relativă pe care diferite personalităţi o acordă fiecărui factor. La o extremă putem situa concepţiile care susţin că factorul primordial, determinant, dacă nu chiar exclusiv, este reprezentat de potenţialul genetic. Concepţia cu privire la starea de pregătire care dezvoltă ca un proces de „maturizare internă" esenţialmente independent de orice influenţă venită din partea mediului — adică independentă atât faţă de experienţa incidentală, cât şi faţă de instruire — este adesea reclamată de la Rousseau. În această concepţie, starea de pregătire devine o problemă doar de reglare pur genetică, desfăşurându-se în concordanţă cu un program predeterminat şi imuabil; în consecinţă şcoala, prin definiţie, devine neputincioasă în ceea ce priveşte influenţarea stării de pregătire care dezvoltă.

La cealaltă extremă se situează cei care pun un foarte mare accent pe influenţa exersării speciale în vederea dezvoltării stării de pregătire. În urma unor experimente în care copii de 4 ani şi-au însuşit cu succes cititul şi scrisul, exponenţii „maturizării interne" au trebuit să admită că copiii pot învăţa la vârste mai fragede decât postulase ideea de ornic embriologic, însă ei susţin că accelerarea implică alterarea mecanismului de cronometrare interna. şi trebuie în mod inevitabil să producă rezultate „nocive". Când partizanii învăţării precoce au contraatacat, cerându-le exponenţilor teoriei „maturizării interne" să aducă dovezi referitoare la o astfel de vătămare, aceştia din urmă au invocat adesea argumentul că efectele negative ale .accelerării ar putea să nu devină evidente ani în şir. (de .exemplu, a obliga pe cineva să citească de timpuriu ar putea afecta negativ atitudinea individului faţă de învăţarea cititului de către proprii săi copii).

Profesorul va trebui să se bizuie pe propria sa judecată în ce priveşte eventualitatea vreunei „vătămări" datorate vreunui proiect special de accelerare în care s-a angajat. O asemenea vătămare, dacă are loc, va reflecta mai degrabă efectele negative ale „învăţării premature", adică aceea întreprinsă înainte de realizarea unei stări de pregătire adecvate (de exemplu, o cheltuială exagerată de timp sau de efort, ori probabilitatea crescută de eşec).

3.4. Vârstele şcolare

În delimitarea stadiilor dezvoltării psihice (din perspectivă psihodinamică) se iau în considerare mai multe criterii ca: tipul de activitate dominantă, vârsta cronologică, sistemul de relaţii cu mediul socio-cultural. În raport cu aceste criterii au fost desprinse următoarele perioade de dezvoltare psihică:

- vârsta sugarului (0-1 an)
- vârsta antepreşcolară (1-3 ani)
- vârsta preşcolară (3-6/7 ani)
- vârsta şcolară mică (6/7 – 10/11 ani)
- vârsta şcolară mijlocie (pubertatea sau preadolescenţa 10/11- 14/15 ani)
- vârsta şcolară mare (adolescenţa 14/15 – 18/19 ani)
- vârsta tinereţii (18/19 –30 ani)
- vârsta maturităţii (30 – 60/65 ani)
- vârsta bătrâneţii (după pensionare).

Din perspectivă educaţională (perspectiva influenţelor educative externe ce se exercită asupra copilului în cadrul instituţiilor specializate, cu precădere al şcolii, pe diferite niveluri, în funcţie de vârsta subiecţilor, de tipul de activitate predominantă la o anumită vârstă) perioadele dezvoltării psihice sunt structurate astfel:

- vârsta preşcolară (3-6/7 ani)
- vârsta şcolară mică (6/7 – 10/11 ani)
- vârsta şcolară mijlocie (pubertatea sau preadolescenţa 10/11- 14/15 ani)
- vârsta şcolară mare (adolescenţa 14/15 – 18/19 ani)

Tabelul nr. 7.3. Caracterizarea vârstelor şcolare

Etapa preşcolară	
Caracterizare generală	➢ progrese cognitive semnificative; ➢ jocul este principala activitate şi modalitate de cunoaştere; ➢ întrebările repetate şi diverse sunt specifice perioadei
Dezvoltarea afectivă	➢ exploziile de mânie ca răspuns la frustrare - deşi se menţin, scad în intensitate şi teoretic, ar trebui să dispară înainte de intrarea la şcoală, ceea ce implică un mai bun autocontrol emoţional;. ➢ uneori, îndeplinirea dorinţelor se face prin intermediul fanteziei; ➢ se ataşează de anumite obiecte, investite cu suport afectiv (păpuşă, jucărie preferată, "obiecte tranziţionale", etc.) care-l securizează sau îl ajută să doarmă ori să obţină pe plan simbolic anumite recompense sau sprijin; ➢ dezvoltă mecanisme de apărare care-l ajută să facă faţă anxietăţii provocate de emoţii neplăcute sau inacceptabile: refularea, proiecţia, negarea, regresia, formaţiunea reactivă, deplasarea, raţionalizarea, identificarea, sublimarea
Dezvoltarea cognitivă	➢ se dezvoltă rapid capacităţile cognitive şi creşte complexitatea limbajului; ➢ copilul are o imaginaţie bogată, vie şi intensă, susţinută de-o curiozitate crescută (perioada „de ce - urilor"); ➢ descoperă şi învaţă despre identitatea sa sexuală, jocul şi explorarea sexuală fiind comune; ➢ înţelege diferenţele dintre femei şi bărbaţi, după criterii observabile - aspect, îmbrăcăminte, comportament;
Dezvoltarea socială şi dezvoltarea personalităţii	➢ pe măsură ce se integrează în familie, adoptă prin identificare standardele şi comportamentele părinţilor, devine oglinda vie a atitudinilor şi conduitei acestora, dar dezvoltă şi primele răspunsuri personale faţă de acestea; ➢ sinele se defineşte în principal în termeni de trăsături fizice;

Vârsta şcolară mică (6/7 -10/11 ani)	
Caracterizare generală	➢ îşi înţelege şi acceptă identitatea sa de gen (băiat, fată) şi poziţia sa în sistemul familial; ➢ dezvoltarea sexuală traversează o perioadă de latenţă; ➢ schimbarea adusă de intrarea în vârsta şcolară este dramatică fiind în acelaşi timp şi un pas hotărâtor în viaţă; trebuie să se supună autorităţii şi regulilor pe care această autoritate le impune şi trebuie să se conformeze şi mai mult expectanţelor adulţilor; apare cerinţa unui efort susţinut a muncii constante, nevoia de a intra în competiţie şi a obţine performanţe;
Dezvoltarea fizică şi motorie	➢ ritmul dezvoltării fizice este mult mai lent decât în etapele anterioare; ➢ devin conştienţi de imaginea lor fizică şi de felul în care ei se reflectă în ochii celorlalţi; ➢ evaluarea de ordin fizic se integrează în imaginea de sine şi influenţează stima de sine;
Dezvoltarea afectivă	➢ evenimentele stresante (naşterea unui frate mai mic, boală, despărţirea temporară de părinţi, solicitările şcolare etc.) pot afecta dezvoltarea emoţională a copiilor; ➢ 20 până la 25% dintre copiii de vârstă şcolară suferă de tulburări emoţionale; acestea pot lua forma reacţiilor agresive, a minciunii, furtului, sfidării regulilor, care sunt expresia exterioară a "furtunii" emoţionale, a anxietăţii (anxietate de separare de părinţi, fobie şcolară) sau a depresiei;
Dezvoltarea cognitivă	➢ dobândeşte conceptele numerice şi dezvoltă capacităţi operaţionale de tip concret ➢ apare conservarea, mai întâi a numărului, în jur de 5-6 ani, fiind urmată de conservarea greutăţii (7-8 ani) şi apoi de conservarea volumului (11 ani); ➢ se dezvoltă şi capacitatea de clasificare şi seriere; ➢ dificultatea de a opera cu idei abstracte; ➢ înţelege că există o multitudine de puncte de vedere asupra aceleiaşi realităţi concrete; ➢ memoria se îmbunătăţeşte, atât datorită creşterii capacităţii sale, cât şi datorită utilizării unor strategii precum repetiţia sau organizarea logică a materialului;
Dezvoltarea socială şi dezvoltarea personalităţii	➢ învaţă să conştientizeze posibilităţile şi limitele de care dispune, ceea ce îl ajută în dezvoltarea unei imagini de sine mai clare; ➢ grupul de prieteni capătă o greutate crescândă în viaţa copilului, dar nu reduce importanţa familiei; prieteniile se fac pe criterii de ordin fizic, iar "atipicii" sunt respinşi; ➢ sinele se defineşte în principal în termeni de caracteristici psihologice; încep să se definească şi în termenii grupurilor cărora le aparţin şi încep să vorbească despre ei înşişi în termeni de tendinţe sociale (sunt timid, sunt prietenos, sunt drăguţ);

Pubertatea şi adolescenţa	
Caracterizare generală	➢ preocupările morale şi valorice sunt semnificative, iar pendularea între alternative pentru viitor, între speranţe, idealuri şi dezamăgire este la fel de comună; ➢ criza adolescenţei nu presupune neapărat o înstrăinare de familie şi fragilitate emoţională, ci mai curând experimentarea unui registru emoţional mult mai variat, bogat şi intens, în contextul căutării unui stil personal, original de manifestare, care să exprime adevărata identitate de sine; ➢ presupune cu necesitate rezolvarea unor "probleme de dezvoltare", precum: dobândirea independenţei de părinţi; adaptarea la propria maturizare sexuală; stabilirea unor relaţii de cooperare şi de lucru cu alte persoane, fără însă a fi dominat de acestea; decizia şi pregătirea pentru o anumită vocaţie; dezvoltarea unei filosofii de viaţă, a unor credinţe morale şi standarde morale; această filosofie de viaţă va da ordine şi consistenţă deciziilor multiple şi acţiunilor pe care individul le are de realizat într-o lume diversă şi în schimbare; dobândirea unui sentiment al identităţii;
Dezvoltarea fizică şi motorie	➢ au loc maturizări intensive fizice şi neurohormonale (modificările specifice fetelor între 11-13 ani şi a băieţilor între 13-17 ani); ➢ are loc o creştere explozivă în înălţime, greutate, şi o dezvoltare semnificativă a musculaturii şi scheletului;

	➢ organele reproductive se dezvoltă şi se maturizează; ➢ apar caracterele sexuale secundare;
Dezvoltarea afectivă	➢ apare o exagerată conştiinţă a propriei persoane (egocentrism exacerbat)- ca reacţie de apărare în faţa acestui fapt, mulţi adolescenţi se retrag în sine, îşi ascund sentimentele şi preferă să fie singuri. ➢ adolescenţa este şi un timp al convingerii în propria "istorie", sau "poveste" personală; convingerea în propria unicitate şi în caracterul "special" al propriei istorii poate distorsiona sau chiar nega realitatea: "Sunt singura persoană care a fost vreodată îndrăgostită aşa!", "Tată, tu nu poţi să înţelegi ce simt", "Chiar crezi că ai trăit ceva asemănător vreodată?"; nimeni nu le poate înţelege sentimentele deoarece ei sunt unici; ➢ similaritatea dintre propriile trăiri şi cele ale altora este opacă pentru ei; aceste distorsiuni se reflectă şi în faptul că doza de iluzii pozitive este mult mai mare - nu se poate întâmpla nimic rău, boala sau nenorocirea sunt imposibile; atât abuzul de substanţe cât şi ignorarea măsurilor contraceptive reflectă aceste convingeri; ➢ anxietăţile legate de viitor pot duce la diverse strategii de autoapărare: izolare emoţională, care duce la pasivitate, apatie, cinism, scăderea nivelului de aspiraţii; negarea realităţii, cu retragerea din orice competiţie, "îmbolnăvirea" în perioade de examene, perioade de indecizie şi de refuz al problemelor stresante; fantasmare, vise cu ochii deschişi, pentru a compensa realitatea sau dimpotrivă, pentru a "suferi" ca un veritabil erou neînţeles, o victimă a propriului curaj; ➢ "încărcătura" emoţională a vârstei poate duce la stări anxioase şi depresive, concretizate într-o incidenţă crescută a tulburărilor comportamentului alimentar, a consumului de droguri, a tentativelor suicidare etc.;
Dezvoltarea cognitivă	➢ capacitatea de gândire abstractă; ➢ pot face raţionamente ipotetico-deductive, pot aborda mult mai flexibil diferitele probleme şi pot testa ipoteze; ➢ operarea asupra posibilului - capacitate de gândire ipotetică; ➢ ideile celorlalţi nu mai sunt luate "de-a gata", fără a pune în discuţie importanţa lor, ci sunt luate în calcul şi alte idei alternative care pot fi la fel de importante; ➢ sunt capabili să explice şi celorlalţi cum anume funcţionează cognitiv, care sunt procesele pe care le folosesc; ➢ chestionează afirmaţiile celorlalţi şi sunt mai puţin dispuşi să accepte fapte sau adevăruri absolute - acest lucru este adesea exasperant pentru părinţi, care încep să se întrebe dacă nu cumva copilul lor interoghează totul doar de dragul interogării;
Dezvoltarea socială şi dezvoltarea personalităţii	➢ manifestă anumite tendinţe egocentrice, care se manifestă în relaţiile cu autoritatea, prin centrarea excesivă pe sine, şi conştientizarea foarte "acută" a propriei persoane; ➢ schimbările fizice şi modificările bruşte ale înfăţişării afectează conceptul de sine şi personalitatea; ➢ sexualitatea influenţează masiv dezvoltarea identităţii adolescenţilor; ➢ conştientizarea propriei identităţi psihosexuale şi a caracteristicilor de personalitate (cine sunt, ce pot face şi ce vreau sau doresc să fac în viaţă); ➢ relaţiile cu grupul de prieteni devin foarte importante, iar prieteniile apropiate sunt frecvente, în special în cazul fetelor; ➢ devin treptat autonomi şi apar primele tentative de apropiere faţă de sexul opus, primele atracţii erotice şi implicarea în relaţii de parteneriat; ➢ părinţii sunt detronaţi, nemaifiind "buni" şi atotcunoscători la modul absolut, ci doar simpli muritori; ➢ presiunile grupului de prieteni sunt foarte puternice şi în cazuri extreme duc la acte antisociale; ➢ deziluzia provocată de realitate îi motivează să îşi construiască propriile modele (ficţionale) despre cum ar trebui să funcţioneze lumea - viziune exagerat de optimistă şi idealistă; ➢ centrarea pe propria persoană, legată de modificările fizice care au loc în pubertate şi de descoperirea identităţii, poate pendula între narcisism şi ură pentru propria persoană / autodepreciere;

Substadii ale adolescenței	
Adolescența timpurie (pubertatea) (12-14 ani) - adolescența tipică	➢ labilitate emoțională; ➢ importanță crescândă acordată prietenilor, atenție redusă acordată părinților, cu accese ocazionale de "obrăznicie"; ➢ realizarea faptului că părinții nu sunt perfecți; identificarea erorilor acestora, căutarea unor noi modele pe lângă cele ale părinților; ➢ influență sporită a grupului de prieteni (interese, îmbrăcăminte); ➢ interese pentru viitorul apropiat şi pentru prezent; ➢ abilitatea sporită de muncă susținută; ➢ sexualitatea: se caracterizează prin avantaj al fetelor, prieteni de acelaşi sex, activități de grup cu aceştia, timiditate, nevoie de intimitate, experimentarea propriului corp (autostimulare), întrebări în legătură cu propria sexualitate. ➢ experimentarea ocazională a fumatului, consumului de alcool, droguri;
Adolescența de mijloc (14-17 ani) - adolescența tipică	➢ nemulțumire legată de interferența părinților cu propria independență; ➢ preocupări excesive în legătură cu propriul corp; ➢ sentimentul de "ciudățenie" în legătură cu sine şi cu propriul corp; ➢ părere proastă despre părinți, cu "investiție" emoțională redusă în aceştia; ➢ accent sporit pe noul grup de prieteni, cu identitatea de grup definită prin selectivitate, superioritate şi competitivitate; ➢ perioade de tristețe, care însoțesc "pierderea psihologică" a părinților; ➢ autoanaliză amplificată, uneori sub forma unui jurnal; ➢ interese intelectuale mai pronunțate; ➢ unele energii sexuale şi agresive direcționate înspre interese creative; ➢ capacitate sporită de fixare a scopurilor, interes pentru problemele morale;
Adolescenta târzie (17-19 ani) - adolescența tipică	➢ capacitate de amânare a recompenselor; ➢ simț al umorului mult mai dezvoltat; ➢ interese stabile, mai mare stabilitate emoțională; ➢ capacitatea de a face compromisuri; ➢ nivel sporit de preocupare pentru viitor; ➢ sexualitatea: presupune preocupări pentru relații mai stabile, identitate sexuală clarificată, capacitate pentru relații tandre şi senzuale. ➢ capacitate de introspecție şi autoanaliză; ➢ acceptarea instituțiilor sociale şi a tradițiilor culturale; ➢ autoreglarea stimei de sine;
Adolescența atipică (problematică)	➢ indicator 1: suspendare, exmatriculare sau scăderea spectaculoasă a performanței şcolare; ➢ indicator 2: agresarea verbală a celorlalți, crize de furie; ➢ indicator 3: apartenența la un grup sau o "gaşcă" necorespunzătoare; ➢ indicator 4: pierderea interesului pentru vechile activități care îi produceau plăcere, pentru sporturi sau alte hobbiuri; ➢ indicator 5: probleme cu legea; ➢ indicator 6: depresie, izolare, idei suicidare; ➢ indicator 7: lipsă de motivație; ➢ indicator 8: minciuni frecvente, lipsă de onestitate, furt; ➢ indicator 9: promiscuitate sexuală; ➢ indicator 10: tentative de manipulare a adulților; ➢ indicator 11: consum curent sau doar "experimental" de alcool şi droguri;

4. ÎNVĂȚAREA: ASPECTE PSIHOLOGICE ŞI PEDAGOGICE

4.1. Conceptul psihologic de învățare

Învățarea este un ansamblu complex de activități, procese şi mecanisme psihice cu un rol fundamental în formarea şi dezvoltarea personalității. Prin învățare sunt potențate disponibilitățile ereditare ale organismului şi sistemului psihic.

Prin învățare înțelegem o schimbare durabilă a comportamentului, care se produce în urma interacțiunii cu mediul şi care nu poate fi explicată doar prin procesele de creştere şi de maturizare biofiziologică.

Învățarea diferă de maturizare prin faptul că interacțiunea cu mediul este esențială; pe de altă parte, învățarea presupune o anumită durabilitate în timp, astfel că nu orice schimbare comportamentală de moment înseamnă învățare.

Învățarea poate fi ***spontană*** *(neorganizată)* - caz în care subiectul nu are intenția de a învăța, nu investeşte efort voluntar în acest sens şi nu îşi organizează învățarea recurgând la anumite strategii - sau ***sistematică*** - desfăşurată organizat, în urma intenției subiectului de a învăța, cu efort voluntar din partea acestuia, prin intermediul unor strategii (învățarea realizată în şcoli în cadrul diferitelor strategii de instruire este o învățare sistematică). Acest din urmă tip de învățare face obiectul *psihologiei şcolare* şi al *pedagogiei*. În continuare, ne propunem prezentarea câtorva teorii şi forme de învățare, devenite clasice în psihologie.

4.2. Teorii şi tipuri ale învățării

Interesul acordat învățării de-a lungul timpului a dus la conturarea unor teorii şi modele ale învățării. Se consideră că "*teoria*", în general, încearcă să ofere o explicație a fenomenului/procesului studiat, pe când "*modelul*", mai puțin pretențios, se rezumă la descrierea fenomenului/procesului. În cazul învățării, teoriile încearcă să ofere un răspuns la întrebarea "de ce" are loc învățarea, pe când modelele răspund la întrebarea "cum" se realizează învățarea. Modelul oferă posibilitatea înțelegerii fenomenului şi mai puțin explicarea lui. De aceea, unele din teoriile învățării ce urmează a fi prezentate pot fi considerate şi ca modele ale învățării.

4.2.1. Învățarea prin condiționare clasică

Învățarea prin condiționare clasică - studiată de Pavlov - constă într-o substituire de stimuli, răspunsul apărând la un alt stimul decât cel obişnuit. ***Reflexul condiționat*** (RC) care rezultă din acest tip de învățare este un răspuns al organismului determinat de un excitant inițial indiferent (EI), după ce acesta a coincis de mai multe ori în timp cu un stimul necondiționat (EN), care produce în mod normal un răspuns înnăscut. De exemplu, sunetul unui clopoțel înainte de alimentarea animalului, după mai multe asocieri, ajunge să producă salivație chiar în lipsa excitantului necondiționat (alimentația), deci a devenit un excitant condiționat (EC).

Teoretic, orice stimul din mediu poate deveni, în anumite condiții, excitant condiționat. Pavlov a explicat producerea reflexului condiționat pe baza stabilirii unor conexiuni funcționale între focarele de excitație corticală ale celor doi stimuli care coincid (EC şi EN), excitația iradiind spre focarul mai puternic (EN). Procesele de excitație corticală sunt în relație dinamică cu cele de inhibiție, reflexul condiționat se menține doar în anumite condiții - astfel, el nu mai apare dacă intervalul de timp scurs între prezentarea celor doi stimuli este prea mare, dacă stimulul condiționat sunt prea intens, sau dacă acesta din urmă a fost prezentat în mod repetat fără a mai fi asociat cu EC, etc.; în astfel se situații, apariția variatelor forme de inhibiție corticală fac ca învățarea condiționată să nu se mai manifeste.

Deşi învăţarea prin condiţionare clasică a fost demonstrată şi studiată -de către Pavlov şi colaboratorii săi - la animale, ea este importantă şi în cazul subiectului uman; astfel, învăţarea unei limbi străine, folosirea semnalelor luminoase în diverse scopuri, sau faptul că adesea, unui loc particular îi asociem anumite întâmplări sau stări sufleteşti iar simpla revedere a acestuia ni le reactualizează - pot fi explicate pe baza condiţionării clasice.

Psihologia reclamei, este un domeniu în care reflexele condiţionate şi-au găsit utilitatea. Stuart şi colab. (1978) au prezentat unor subiecţi mai multe diapozitive, printre care erau şi imagini ale unor produse comerciale (un anume detergent, o sticlă de coca-cola, o anume marcă de pastă de dinţi, etc.). La prezentarea diapozitivelor imaginea respectivei paste de dinţi era urmată întotdeauna de o imagine plăcută (un apus de soare la mare, imagini care înfăţişau cerul şi marea privite de la bordul unei ambarcaţiuni, etc.). Pe parcursul vizionării diapozitivelor, aceste asocieri apăreau de 15-20 de ori. La final, subiecţilor li se prezentau produsele vizionate şi erau rugaţi să-şi exprime preferinţa pentru unul dintre acestea. S-a constat că cei mai mulţi au ales respectiva pastă de dinţi. La reluarea experimentului, dacă asocierea imaginilor plăcute cu cea a pastei de dinţi nu mai era respectată - aşa cum prevedea şi teoria pavloviană - preferinţa ulterioară a subiecţilor pentru acest produs nu a mai fost semnificativă.

Pe lângă reflexul condiţionat clasic, Pavlov a descris anumite variante ale acestuia, variante în care învăţarea se produce în condiţii mai apropiate de cele caracteristice învăţării umane. El a descris - de pildă - elaborarea unor reflexe condiţionate prin ***imitaţie***. Dacă în laborator se aduc doi câini, dintre care numai unul participă propriu-zis la condiţionare (primind hrană în timp ce se produce un sunet puternic), iar celălalt doar priveşte ce se întâmplă, se observă că şi la acesta din urmă apare reflexul condiţionat salivar. La om, imitaţia are un rol semnificativ în învăţare: copiii învaţă o multitudine de comportamente - vorbirea, mersul, mânuirea unor obiecte, o serie de conduite sociale, etc. - imitând părinţii, adulţii; învăţăm să jucăm baschet imitând antrenorul sau pe ceilalţi jucători; o serie de comportamente complexe - cum ar fi comportamentul de lider - pot fi în mare parte învăţate prin imitarea unor modele.

Pavlov a descris formarea unui reflex condiţionat într-o altă situaţie particulară: atunci când ambii excitanţi sunt indiferenţi pentru organism. Scenariul experimental este următorul: brusc, apare o lumină puternică în dreapta câinelui care stă liniştit pe podeaua laboratorului; acesta îşi întoarce capul în acea direcţie, priveşte atent dar nu se întâmplă nimic; apoi, în stânga sa sună puternic o sonerie; câinele se întoarce spre stânga dar, din nou, nu se întâmplă nimic. Repetând această succesiune de stimuli, cu pauze destul de mari între secvenţe, se constată că, de la un moment dat, după ce apare lumina, câinele întoarce capul spre dreapta şi apoi spre stânga, chiar dacă nu apare sunetul soneriei. Deci, s-a format o legătură temporară între centrii vizuali şi cei auditivi. Fenomenul apare, spune Pavlov datorită reflexului înnăscut de orientare, determinat de noutatea sau relevanţa biologică a stimulului, care trezesc interesul animalului. Cu siguranţă fiecare dintre noi a sesizat importanţa pe care o are în învăţarea umană - curiozitatea, trezirea interesului persoanei care învaţă.

4.2.2. Învăţarea prin condiţionare operantă

Conceptul de învăţare operantă aparţine behaviorismului american. Deşi şi-a efectuat cercetările în aceeaşi perioadă cu Pavlov, cercetătorul american E. Thorndike a conceput învăţarea ca un proces în care subiectul intervine activ, nefiind condiţionat exclusiv de stimulii din mediu (aşa cum se întâmplă în condiţionarea clasică).

Thorndike [154] a accentuat importanţa *efectelor comportamentului* în învăţarea acestuia, elaborând aşa-numita ***lege a efectului*** [154]. El şi-a efectuat studiile tot pe animale, folosit celebrele „cuşti problemă". O astfel de cuşcă problemă avea în interior o pârghie prin a cărei atingere putea fi deschisă cuşca. Thorndike a constat că o pisică închisă într-o astfel de cuşcă, care

simţea mirosul unei bucăţi de peşte agăţată undeva în apropiere, adopta un comportament activ pentru a-şi procura hrana: se zbătea, izbea pereţii până când - atingând pârghia în cauză - se deschidea portiţa cuştii, iar pisica fugea afară şi putea consuma bucata de peşte. După mai multe astfel de secvenţe, în care pisica era introdusă în cuşcă şi simţea peştele undeva afară, timpul scurs până la atingerea pedalei corecte era tot mai redus. Cu alte cuvinte, învăţarea unui comportament este un proces activ, determinat de efectele anticipate ale acestuia. Cu toţii ştim din proprie propria experienţă cât de importantă este motivaţia în învăţarea umană: viaţa şcolară ne dovedeşte din plin acest lucru; încă din clasele primare învăţăm pentru a obţine note bune sau pentru a fi lăudaţi de cei din jur.

Ulterior, Thorndike a evidenţiat o nouă formă de învăţare: ***învăţarea prin încercare-eroare*** [154]. El a efectuat o serie de experimente, pe şoareci, care învăţau să parcurgă mai multe labirinturi, în căutarea unei bucăţi de brânză plasate la unul dintre capete. Urmărind traseul străbătut de şoareci, Tolman a constatat că învăţarea implică o serie de încercări şi erori, iar tentativele care duc la succes sunt reţinute iar cele care duc la eşec sunt inhibate. Vor fi învăţate doar comportamentele urmate de succes. Acest gen de învăţare este prezent la om mai ales în învăţarea unor deprinderi complexe - cum este învăţarea patinajului, dansului, înotului, etc. în cadrul acestui tip de învăţare are loc o substituţie de reacţii: dacă o încercare nu reuşeşte apare alta, etc. - nu o substituţie de stimuli (cum se întâmpla în cazul condiţionării clasice).

B. Skinner a continuat cercetările iniţiate de Thorndike, introducând în psihologie conceptele de ***reflex instrumental*** şi ***învăţare operantă*** [148]. Intr-unul dintre experimentele sale devenit celebru, Skinner a utilizat o cuşcă, asemănătoare cu cele folosite de E. Thorndike, plasând în ea un porumbel care, flămând fiind, ciocănea pereţii acesteia. Pe pereţii cuştii erau o serie de pătrăţele, albe şi negre. Când porumbelul lovea întâmplător un pătrăţel alb, în cuşcă era introdus automat un sertăraş în care erau câteva seminţe. Treptat pasărea descoperea din ce în ce mai repede reperul declanşator: dacă sertăraşul conţinea prea puţine seminţe, porumbelul lovea din nou pătrăţelul respectiv, până se sătura. Noutatea acestui comportament consta în faptul că evidenţiază activismul animalului, care nu aşteaptă apariţia unui semnal pentru a se comporta adecvat, ci intervine activ, efectuând un comportament voluntar, determinat de anticiparea recompensei. Acest tip de „condiţionare", determinată de consecinţele comportamentale a fost numită „condiţionare instrumentală" sau „condiţionare operantă".

Ulterior, behavioriştii au elaborat o întreagă teorie asupra rolului consecinţelor comportamentale în învăţare, teorie cu largi aplicaţii în elaborarea metodelor moderne de învăţare (primele metode de învăţare programată au fost elaborate de behaviorişti, pe baza condiţionării operante). Învăţarea unui comportament este determinată atât de *consecinţe*, cât şi de *antecedentele* sale. De exemplu, intrarea în bibliotecă, faptul că ne aşezăm la masa obişnuită de studiu, ascuţitul creionului, sunt antecedente care de multe ori ne condiţionează (facilitează) comportamentul de învăţare.

Consecinţele învăţării pot fi de trei tipuri: consecinţe pozitive (numite şi întăriri pozitive sau recompense), consecinţe (sau întăriri) negative şi pedepse.

Întăririle pozitive sunt acele consecinţe comportamentale care determină repetarea comportament respectiv (creşterea probabilităţii lui de apariţie). Recompensele pot fi reale (cum ar fi obţinerea hranei), sau simbolice (cum sunt notele şcolare); la om, cea mai mare parte a recompenselor sunt determinate social: lauda, aprecierea din partea celorlalţi, prestigiul, avansarea în funcţie, etc.

Întăririle negative sunt acele evenimente care apar în timpul sau după efectuarea unui comportament, diminuând probabilitatea de repetare a acestuia (de exemplu, zgomotul din camera de cămin poate deveni o întărire negativă pentru comportamentul de învăţare şcolară; oboseala apărută după ce ne ajutăm mama la treburile casei poate deveni la rândul ei o întărire negativă).

Pedepsele sunt consecinţe comportamentale cu caracter aversiv, administrate cu intenţia clară de a stopa un anumit comportament nedorit. Există o mare gamă de pedepse: de la interzicerea de către părinţi a unei activităţi plăcute sau de la o notă proastă luată la şcoală, până la închisoarea pe viaţă sau pedeapsa cu moartea. Pentru ca o pedeapsă să fie eficientă, trebuie să îndeplinească unele condiţii:

- să fie imediată - o pedeapsă administrată la un interval mare de timp după efectuarea comportamentului nu mai permite stabilirea unei legături cu acesta, astfel că devine ineficientă;
- să fie semnificativă dar moderată - o pedeapsă exagerată creează sentimentul nedreptăţii şi reacţii de teamă, pasivitate sau agresivitate din partea subiectului; o astfel de pedeapsă poate conduce adesea chiar la intensificarea comportamentului nedorit;
- să fie consecventă - o pedeapsă este cu atât mai eficientă cu cât este administrată din mai multe direcţii şi de câte ori apare comportamentul respectiv; un comportament care uneori este pedepsit alteori aduce beneficii pentru subiect, sau un comportament care este pedepsit la şcoală însă este admirat în grupul de prieteni va fi, probabil, repetat;
- corectarea unui comportament nedorit este eficientă, dacă acesta va fi înlocuit printr-un comportament alternativ - astfel, pentru a corecta eficient un comportament negativ, dar care aduce unele beneficii din punctul de vedere al subiectului - cum ar fi fumatul - acesta va fie înlocuit cu alte comportamente alternative plăcute, cum ar fi suptul bomboanelor, mâncatul seminţelor, activităţi în aer liber, etc.

Treptat, o serie de cercetări au scos la iveală multiple faţete ale învăţării. E. Tolman printr-un experiment ingenios, a dovedit formarea în creierul şoarecelui care parcurge un labirint a unui plan, a unei scheme a labirintului parcurs de mai multe ori (harta cognitivă). Tolman a accentuat ***intenţionalitatea învăţării***, afirmând că, chiar şi la animale, învăţarea este de multe ori un comportament intenţional. El a arătat că o maimuţă care după ce deschide mai multe cutii colorate plasate în faţa ei, găseşte în cutia roşie o banană, repetă comportamentul, deschizând mereu cutiile; dacă punem în loc de banană o coală de hârtie, maimuţa se enervează, fapt ce dovedeşte că ea deschidea cutiile cu intenţia de a găsi banana, aştepta să se întâmple acest lucru.

Deşi învăţarea intenţionată are un rol esenţial la om, există totuşi o mulţime de comportamente pe care le învăţăm în mod involuntar. Rolul unor simple *asociaţii de contiguitate* în unele situaţii de învăţare, a fost evidenţiat de E. R. Guthrie. Acesta, a criticat teoria clasică a lui Thorndike, considerând că simpla asociere prin contiguitate este suficientă pentru învăţare, rolul recompenselor nefiind esenţial. El citează cazul unei fetiţe care avea obiceiul ca la venirea de la şcoală să-şi arunce hainele şi ghiozdanul în hol. Guthrie a determinat-o pe fetiţă să renunţe la acest comportament, învăţând-o comportamentul dezirabil, fără a utiliza nici un fel de întărire sau pedeapsă. Fetiţa a fost pusă pur şi simplu să efectueze succesiunea acţiunilor dorite de mamă: să-şi pună hainele in cuier, apoi să-şi pună ghiozdanul în cameră, etc.. Ea a reuşit să înveţe comportamentul dorit, prin simpla contiguitate dintre acţiuni. Guthrie a subliniat anumite tendinţe de asociere stereotipă a stimulilor, care apar frecvent în învăţare (învăţarea mecanică are la bază astfel de asociaţii de contiguitate).

4.2.3. Teoria psihogenetică a lui J. Piaget

Teoria psihogenezei cunoştinţelor şi operaţiilor intelectuale aparţin psihologului Jean Piaget şi consideră învăţarea ca elaborare treptată şi consolidare a *operaţiilor intelectuale*, plecând de la *acţiunea practică* a subiectului cu obiectele realităţii.

Acţiunea presupune o coordonare a relaţiei între subiect, iar nivelurile progresiv mai complexe ale acestei coordonări conduc spre creşterea capacităţii de adaptare la mediu. La rândul ei, adaptarea include două procese fundamentale: asimilarea şi acomodarea:

- ***asimilarea*** constă în recepționarea datelor pe care le oferă mediul extern și includerea lor în schemele ereditare sau dobândite[1] ale subiectului (deci relația este de la obiect la subiect);
- ***acomodarea*** presupune modificarea, restructurarea schemelor pe baza datelor asimilate (deci sensul interacțiunii este de la subiect la obiect).

Esența învățării constă tocmai în realizarea unui echilibru optim între asimilare și acomodare.

4.2.4. Teoria formării pe etape a acțiunilor mintale a lui Galperin

Reluând și dezvoltând unele dintre cercetările lui J. Piaget, psihologul rus P.I. Galperin elaborează o teorie a învățării cunoscută și sub numele de *teoria acțiunii mintale* sau *teoria operațională a învățării.* După Galperin, factorul central al învățării este ***acțiunea mintală***, care se realizează printr-un proces de *interiorizare* a unor acțiuni externe, constând în parcurgerea mai multor *etape* (care sunt de fapt, nivele la care se realizează acțiunea). Înlănțuirea acestor etape reprezintă chiar mecanismul învățării. Etapele/nivelele sunt:

1. Familiarizarea cu sarcina de învățare, prin prezentarea modelului obiectual al acțiunii și formarea reprezentării prealabile a sarcinii;
2. Acțiunea materială (externă) cu obiectul, prin ordonarea și gruparea diferitelor materiale;
3. Înlocuirea acțiunii materializate cu limbajul extern cu voce tare, când conținutul acțiunii devine componentă a conștiinței (fără ca acest nivel să poată fi considerat nivel intelectual, deoarece copilul nu poate încă efectua acțiunea "în minte");
4. Acțiunea sub forma "limbajului extern pentru sine", nivel ce marchează saltul limbajului de la mijloc de comunicare cu alții, la mijloc de comunicare cu sine și instrument al gândirii; acțiunea obiectuală se transformă în acțiune mintală;
5. Nivelul acțiunii sub forma limbajului interior, când acțiunea este înlocuită cu operația mintală, care se desfășoară automat.

4.2.5. Teoria cognitivă al lui Brunner

Teoria cognitivă a lui Jerome S. Brunner consideră învățarea ca principal modalitate de dezvoltare a proceselor cognitive. El accentuează importanța unei instruiri de calitate pentru producerea unei învățări eficiente. El subliniază importanța condițiilor (psihologice și de organizare a cunoștințelor) în optimizarea învățării, susținând că "oric rui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes un obiect de învățământ într-o formă intelectual adecvată". [J. Brunner, 21]. „Forma intelectual adecvată" presupune structurarea cunoștințelor astfel încât ele să poată fi învățate. De asemenea, Brunner distinge trei modalități prin care obiectele și fenomenele lumii reale pot fi cunoscute:

a) ***modalitatea enactivă***, care se realizează prin acțiune, prin manipulare, prin exersare, fiind caracteristică primilor ani de viață;
b) ***modalitatea iconică***, realizată prin imagini, fără manipulare efectivă (apogeul acestei modalități se află între 5-7 ani);
c) ***modalitatea simbolică***, atunci când cunoașterea se realizează prin simboluri (cuvinte sau alte semne convenționale).

Spre deosebire de Piaget, Bruner susține că nu este necesar să se aștepte ca elevul să ajungă într-un anumit stadiu pentru a-și însuși o noțiune, deoarece el poate fi ajutat să treacă mai devreme de la gândirea concretă la folosirea unor procedee de gândire cu un grad mai înalt de conceptualizare. Totodată, învățarea nu este subordonată dezvoltării, ca la Piaget, ci învățarea conduce procesul de dezvoltare intelectual a copilului.

---

[1] Schema este o structură cognitivă care conține toate ideile, capacitățile, asocierile legate de un anumit set de informații asupra mediului; operația reprezintă un set de acțiuni care produc un efect asupra mediului.

4.2.6. Teoria învăţării sociale

Teoria învăţării sociale, elaborată de Albert Bandura, are ca premisă faptul că - comportamentul rezultă dintr-o interacţiune continuă între individ şi anumiţi determinanţi sau factori semnificativi. Aceşti determinanţi se găsesc în mediu - cu preponderenţă în mediul social - însă capătă semnificaţie pentru învăţare prin prisma individualităţii celui care învaţă. Persoana care învaţă, intervine activ, selectând mental, organizând şi transformând stimulii din mediu. *Oamenii şi mediul se determină reciproc* - spune Bandura. El a descris mai multe forme de învăţare socială: învăţarea prin imitaţie (concretă sau simbolică), învăţarea observaţională, şi învăţarea vicariantă.

Învăţarea prin imitaţie constă în învăţarea unor comportamente prin observarea lor, pe baza unui *model.* Astfel învăţăm o serie de deprinderi senzorio-motorii: mersul, scrisul, jocul de handbal, etc., însă şi unele comportamente mai complexe, cum ar fi cele de lider. Modelul care stă la baza învăţării poate fi real sau simbolic (putem învăţa anumiţi paşi de dans fie imitând pe cineva care dansează lângă noi, fie privind un curs de dans la televizor). Experimentele ulterioare au arătat că impactul modelului în învăţare depinde de o multitudine de factori. De pildă, pe măsură ce persoana care învaţă percepe modelul ca fiind - sub anumite aspecte - mai similar sieşi, probabilitatea de imitare a acestuia creşte; sau, dacă statutul social al modelului este perceput ca fiind superior, de asemenea, probabilitatea de a-l imita creşte.

Învăţarea observaţională este un tip învăţare prin imitaţie care se produce spontan, neintenţionat, datorită unor elemente (stimuli din mediu) care ne atrag atenţia. S-a constat că în acest mod învăţăm o serie de tipuri de reacţie sau comportamente nedorite. Fumatul, recurgerea la alcool, violenţa în familie, reacţiile anxioase sau hipocondriace - sunt doar câteva exemple de comportamente nedorite pe care le putem învăţa observaţional în cadrul familiei. Un experiment interesant referitor la învăţarea observaţională a fost realizat de Hygge şi Ohman (1978). Ei au prezentat unor subiecţi o serie de diapozitive, unele conţinând imagini potenţial anxiogene (şerpi, şobolani, păianjeni, etc) iar altele imagini neutre: flori, ciuperci, copaci, etc. Subiecţii respectivi vizionau succesiunea de imagini, măsurându-li-se în acelaşi timp conductanţa electrică a pielii. La un moment dat, unul dintre spectatori (un model) mima o stare de panică, spunând că se teme îngrozitor de păianjeni; înainte de apariţia fiecărei imagini spunea că speră să nu urmeze un păianjen, fiindcă ar fi îngrozitor. Rezultatele măsurătorilor conductanţei electrice a pielii au evidenţiat un fapt interesant: la un anumit timp după intervenţia modelului, majoritatea subiecţilor prezentau o stare de panică, care apărea şi după prezentarea stimulilor neutri, nu doar vederea celor potenţiali anxiogeni. Experimentul a demonstrat că putem învăţa observaţional şi alte conţinuturi (în acest caz emoţii), nu doar deprinderi motorii. Experimentul sugerează totodată faptul că unele dintre fobii ar putea fi învăţate social.

Învăţarea vicariantă are la bază observarea consecinţelor unui comportament. Astfel, observând că cineva care formulează în mod politicos o cerere este servit prompt, vom recurge probabil, la acelaşi mod de exprimare. Bandura a efectuat un experiment menit să evidenţieze învăţarea observaţională şi cea vicariantă precum şi rolul modelării simbolice în învăţare. El a prezentat - unui grup de copii preşcolari - un film, în care mai mulţi copii de vârste apropiate se jucau într-o cameră. Johnny, unul dintre copii, se juca fericit cu jucăriile sale, când în încăpere intră un alt copil, Rocky, care doreşte să se joace cu jucăriile lui Johnny; acesta refuză să i le dea. Atunci, Rocky îl loveşte pe Johnny şi îi strică câteva jucării; Johnny încearcă să se apare, într-una din cele două variante ale filmului, Johnny reuşeşte să-l bată şi să-l alunge pe Rocky (îl pedepseşte), iar în cealaltă variantă - prezentată unui al doilea grup de preşcolari - Rocky câştigă bătălia, îi ia jucăriile lui Johnny şi pleacă cântând. După terminarea filmului, fără a se face nici un comentariu asupra celor vizionate, copiii erau duşi într-o sală cu jucării similare. S-a constat că mulţi dintre ei aveau tendinţa de a lua cu forţa jucăriile de la colegi şi de a le strica, iar copiii care

1-au văzut pe Rocky triumfător (recompensat) erau semnificativ mai agresivi decât ceilalți. Toți copiii știau - fapt constat în interviurile finale - că modul în care s-au comportat era „rău". După Bandura, factorii principali care guvernează aceste modalități de învățare sunt: procesele atenționale, memorarea, capacitatea de reproducere motorie și motivația.

4.2.7. Ierarhia tipurilor de învățare a lui Gagné

Realizând o amplă analiză a diferitelor teorii ale învățării, R.M. Gagné formulează concluzia potrivit căreia diferitele teorii nu se exclud una pe cealaltă, ci reprezintă explicații complementare ce vizează tipuri diferite de învățare, așa încât sinteza acestor teorii poate oferi o imagine mai complexă și mai completă asupra procesului învățării. Astfel, identificând diferite situații în care se produce învățarea, Robert M. Gagné [47] a ajuns la stabilirea a opt tipuri de învățare, fiecare tip implicând condiții interne și externe specifice. Ele au fost clasificate ierarhic, de la cel mai simplu la cel mai complex tip de învățare astfel:

1. Învățarea de semnale (după teoria lui I.P. Pavlov);
2. Învățarea stimul - răspuns (după E. Thorndike);
3. Înlănțuirea (lanț de două sau mai multe legături stimul - răspuns);
4. Asociația verbală (învățarea de lanțuri verbale); este specific umană, cele anterioare se găsesc și la animale;
5. Învățarea prin discriminare (capacitatea de a diferenția stimulii);
6. Învățarea conceptelor concrete; învățarea unui concept înseamnă învățarea de a clasifica situațiile stimul după proprietăți abstracte ca formă, culoare, poziție, număr și altele;
7. Învățarea regulilor, a legilor, a formulelor matematice și noțiunilor abstracte;
8. Rezolvarea de probleme, prin combinarea regulilor cunoscute pentru a soluționa probleme noi, în situații noi.

4.3. Forme ale învățării școlare

1. **Învățarea senzoriomotorie** se referă la formarea de abilități și deprinderi motorii cum sunt cele de citire și scriere, până la cele necesare executării unor activități practice (mânuirea unor unelte, realizarea unor exerciții fizice etc.). Există două laturi importante ale învățării senzoriomotorii: latura senzorial-perceptivă (prin care sunt receptați stimulii oferiți de model) și latura motorie (care se referă la învățarea unor reacții și înlănțuirea lor într-un tot care este chiar deprinderea propriu-zisă). Cele două laturi se află în corespondență, deoarece datele perceptive se corelează cu actele motorii. Modelul (actului, al deprinderii) este cel care oferă acestă articulație. Formarea unei deprinderi senzoriomotorii presupune parcurgerea mai multor etape:

1. perceperea modelului extern (observarea, urmărirea modului de realizare a acțiunii respective) însoțită de explicațiile verbale referitoare la operațiile implicate în acea acțiune;
2. familiarizarea cognitivă cu modelul extern și formarea unui model intern al actului (imaginea inițială a actului devine, prin tatonări, o schemă anticipatoare, un model intern);
3. învățarea analitică a fiecărei operații sau secvențe din care se compune deprinderea respectivă;
4. unificarea și automatizarea deprinderii cu ajutorul exercițiului (operațiile însușite anterior separat sunt organizate și sistematizate într-un tot care este chiar deprinderea; inițial, aici pot apărea erori care ulterior sunt înlăturate prin control și autocontrol).

2. Învățarea conceptelor mai este cunoscută și sub denumirea de ***învățare verbală***, învățare prin receptare, învățare a sensului etc. Mulți autori consideră învățarea noțiunii ca unitate de bază a instruirii, în strânsă legătură cu formarea operațiilor care sunt implicate în formarea noțiunilor. H. Klausmeier propune un model de formare a noțiunilor care cuprinde patru niveluri:

1. *Nivelul concret*: elevul recunoaşte un obiect întâlnit în experienţa anterioară, îl distinge de celelalte şi îl denumeşte;
2. *Nivelul identităţii* (identificării): elevul recunoaşte acelaşi obiect plasat în contexte spaţio-temporale diferite sau perceput prin modalităţi senzoriale diferite. Este prezentă deja generalizarea deoarece obiectul, deşi în ipostaze sau forme diferite, este considerat acelaşi;
3. *Nivelul clasificator*: elevul poate subsuma aceluiaşi termen două sau mai multe exemple diferite, pe baza unor atribute perfect perceptibile, fără a putea justifica clasificarea şi fără a putea defini noţiunea. Altfel spus, sesizează sfera noţiunii, dar nu poate surprinde diferenţa specifică;
4. *Nivelul formal*: elevul poate preciza notele definitorii ale conceptului, cuprinse în definiţie, evaluând corect exemple şi contraexemple. La acest nivel noţiunea devine operantă, adică încorporată în structura cognitivă a elevului.

În funcţie de structurarea informaţiei în cadrul lecţiei, putem distinge strategii inductive şi strategii deductive în formarea noţiunilor la elevi.

Strategia inductivă pleacă de la desprinderea notelor/însuşirilor comune a 1-2 obiecte exemple, pe baza analizei şi comparaţiei. Sunt adăugate, apoi, alte obiecte din aceeaşi clasă, pentru care subiectul va testa notele/însuşirile desprinse anterior. Este necesar ca obiectele/exemplele prezentate să fie cât mai variate şi tipice pentru a uşura procesul de abstractizare şi generalizare. Însuşirile comune (generale) sunt indici pentru însuşirile esenţiale; însuşirile esenţiale sunt întotdeauna comune, pe când cele comune nu sunt întotdeauna esenţiale. Notele esenţiale sunt desprinse, aşadar, printr-o testare succesivă de ipoteze, prin adăugarea de elemente din aceeaşi clasă, păstrându-se constante notele esenţiale şi variindu-se notele neesenţiale. Se ajunge astfel la o imagine compozită, rezultat al cumulării, adăugării de indici sau note. Prin introducerea unui element de contrast (exemplu diferenţiator) această construcţie aditivă se transformă într-o noţiune integrată, unitară, care se fixează într-o definiţie.

Strategia deductivă presupune transmiterea verbală a conţinutului esenţial, iar formarea noţiunii se bazează pe transferul de semnificaţie: o noţiune nouă este însuşită graţie punerii ei în ecuaţie cu alte noţiuni cunoscute, care-i împrumută sensul. Paralel, conţinutul conceptului se dezvăluie în mod deplin prin exemple care-l ilustrează şi se delimitează mai clar prin exemple de contrast. A fost evidenţiat faptul că noţiunile sunt înţelese şi utilizate nu atât în funcţie de notele lor definitorii, cât de exemplele care le ilustrează. Exemplul care vine cel mai uşor în minte legat de un concept este numit prototipul acestuia, adică acel membru al unei clase care posedă cele mai multe atribute ale clasei respective. Elevii vor încadra un obiect în clasa respectivă prin compararea atributelor cu cele ale prototipului. De exemplu, „câinele" va fi mai uşor de introdus în conceptul de „mamifer" decât „balena".

4.4. Condiţiile învăţării

În continuare vor fi prezentate câteva condiţii care influenţează învăţarea, fără a fi vorba de o tratare integrală a acestora. Putem grupa aceste condiţii în două mari categorii:

- *condiţii interne* care se referă la factorii biofizici (potenţial genetic, stare de sănătate, dezvoltare fizică, particularităţi ale organelor de simţ etc.) sau psihoindividuali, la care ne vom referi în continuare (atenţia, motivaţia, percepţia, memoria, voinţa, inteligenţa, creativitatea, nivelul de cunoştinţe, experienţa, deprinderile de învăţare etc.);
- *condiţii externe* care se referă la factori psihosociali (condiţii social-istorice, climat familial, relaţii interpersonale etc.), ergonomici şi igienici (de ambianţă naturală şi fizică a învăţării, regim alimentar şi de odihnă) şi pedagogici (particularităţile materialului de învăţat - natură, volum, grad de familiaritate; personalitatea cadrului didactic etc.

4.4.1. Condiţiile interne

1. **Atenţia** constă în orientarea selectivă şi concentrarea activităţii psihice asupra unor obiecte, evenimente, idei etc., având ca efect sporirea capacităţii de receptare a materialului, precum şi a eficienţei operaţiilor cognitive şi motorii. Atenţia intervine atât în faza iniţială a învăţării, în mobilizarea, pregătirea pentru învăţare, cât şi pe tot parcursul învăţării. Este cunoscut faptul că volumul atenţiei este limitat. De aceea, informaţia survenită de la o sursă (profesor, manual, calculator etc.) nu poate fi reluată, receptată integral. S-a constatat că informaţia preluată creşte paralel cu informaţia oferită de sursă până la un prag sau nivel critic, dincolo de care apare stagnarea, chiar regresia în receptarea mesajelor. Unele dificultăţi de învăţare pot proveni din supraîncărcarea câmpului de cuprindere al elevului: tabla prea încărcată cu date sau cerinţa de relaţionare a prea multor elemente. În ceea ce priveşte concentrarea atenţiei, se ştie că durata medie de concentrarea a atenţiei este de 15-20 minute. Pe parcursul unei lecţii gradul de concentrare a atenţiei este variabil, alternând cu distragerea atenţiei. Neatenţia poate fi prevenită printr-o organizare adecvată a lecţiei, ţinând seama de următoarele aspecte:

1. fixarea unor sarcini concrete de învăţare pentru elevi;
2. varietatea metodelor şi conţinutului în cadrul lecţiei;
3. asigurarea unui ritm optim al desfăşurării activităţii;
4. punctarea momentelor lecţiei prin indicaţii de lucru, aprecieri, sublinieri, concluzii;
5. diferenţierea sarcinilor cognitive şi mnezice în cadrul explicării noului material etc.

2. **Motivaţia învăţării** reprezintă totalitatea mobilurilor care declanşează , susţin energetic şi direcţionează activitatea de învăţare. Aceste mobiluri ale învăţării sunt foarte diverse. Ele pot fi: trebuinţe de bază (trebuinţa de autorealizare, de afirmarea prin succes şcolar); impulsul curiozităţii; dorinţa de a obţine rezultate bune pentru a mulţumi părinţii sau pentru a ocupa un loc fruntaş în clasă; teama de eşec, de pedeapsă; interese, opţiuni profesionale etc. Învăţarea este întotdeauna plurimotivată. Ansamblul motivelor duce la constituirea unui grad de motivare faţă de sarcina de învăţare. Există legea numită a *optimului motivaţional*, conform căreia, cu cât nivelul (gradul) de motivare este mai ridicat, cu atât performanţa obţinută de către elev în rezolvarea sarcinii de învăţare este mai bună. Acest lucru este valabil până la un punct, numit nivel critic, dincolo de care un plus de motivare (supramotivarea) duce la scăderea performanţei în învăţare. Aşadar, optimul motivaţional este o zonă între un nivel minim şi altul maxim de activare şi diferă de la o persoană la alta în funcţie de dificultatea sarcinii, aptitudini, echilibru emotiv etc.

Se ştie că motivaţia pentru învăţare nu este înnăscută, nu se formează de la sine, ci presupune organizarea condiţiilor de învăţare astfel încât acestea să devină motivante pentru elev. În acest sens, profesorul poate: să precizeze foarte clar scopul activităţii; să ofere perspectiva aplicării în practică a cunoştinţelor; să-i îndrume în însuşirea unor tehnici de activitate independentă; să creeze situaţii-problemă , experimente, demonstraţii etc. care să întreţină curiozitatea elevilor etc.

Motivaţia poate evolua nu numai progresiv, ci şi regresiv. Sarcinile de învăţare care depăşesc nivelul de înţelegere al elevului duc la resemnare, indiferenţă, descurajare, chiar la opoziţia elevului, mai ales când intervine şi presiunea celor din jur. Efectul va fi scăderea motivaţiei (demotivarea) şi stingerea interesului.

3. **Memoria** intervine în învăţare prin procesele de fixare, păstrare şi reactualizare a informaţiei. La baza memorării se află înţelegerea, pătrunderea prin gândire a materialului de memorat. În acest caz vorbim de memorare logică, opusă memorării mecanice. Aceasta din urmă cere un efort mai mare şi duce la o pierdere de informaţie cu 60% în perioada imediat următoare fixării materialului. Un fenomen asemănător memorării mecanice apare atunci când volumul materialului de memorat creşte, iar procentul păstrării scade. De aceea în procesul de învăţământ este importantă esenţializarea conţinutului la fiecare disciplină, mai ales prin predare.

Învăţarea logică se sprijină, aşadar, pe memorarea logică şi se produce atunci când achiziţia finală a procesului de învăţare (noţiune, principiu, idee etc.) poate fi inclusă în structura cognitivă a subiectului şi articulată cu ceea ce subiectul ştia dinainte. Achiziţia este integrată astfel într-un lanţ mai complex, îmbogăţindu-se cu noi semnificaţii. În schimb, învăţarea mecanică nu permite articularea noilor achiziţii cu cele anterioare.

Activitatea de memorare poate deveni eficientă prin:

- fixarea unor scopuri diferenţiate ale memorării, care să fie atinse prin rezolvarea unor sarcini diferite;
- sistematizarea şi ordonarea logică a materialului de memorat;
- repetarea materialului de un număr de ori suficient, astfel încât să se evite subînvăţarea, dar şi supraînvăţarea;
- eşalonarea repetiţiilor la intervale optime;
- intercalarea unor încercări de "reproducere" a materialului între repetiţii;
- alterarea judicioasă a efortului de memorare cu odihna etc.

S-a constatat că cea mai importantă tehnică de memorare constă într-o lectură iniţială integrală, urmată de învăţarea pe părţi sau fragmente logice, în paralel cu realizarea de scheme, însemnări, extrageri de citate etc., iar în final o nouă parcurgere integrală a materialului.

4. **Inteligenţa** reprezintă aptitudinea de a înţelege relaţiile care există între elementele unei situaţii şi de a te adapta în aşa fel încât să-ţi realizezi propriile scopuri. Pentru învăţara şcolară , inteligenţa se exprimă în capacitatea de a învăţa şi abilitatea de a se adapta cu succes la situaţiile noi ale vieţii şcolare. Unii autori consideră inteligenţa implicată în învăţare ca o formă a inteligenţei, numită *inteligenţă şcolară* sau aptitudine şcolară.

5. **Creativitatea** este o formaţiune complexă care angrenează personalitatea în ansamblul ei, corelând unele trăsături ale acesteia (inteligenţă, gândire divergentă, flexibilitatea gândirii, curiozitate, nivel de expectanţă, încredere în sine etc.). Implicată în învăţare, creativitatea imprimă un mod nou, original, independent de a gândi sau a face ceva, ducând la obţinerea unor performanţe originale. Fiecare elev dispune de un potenţial de creativitate, care poate fi actualizat şi dezvoltat în activitatea de învăţare. În acest sens, este vorba de învăţare creatoare, care se exprimă printr-un comportament creator. Ea se întâlneşte îndeosebi în cazul rezolvării de probleme, prin descoperirea unor soluţii originale.

4.4.2. Condiţiile externe

Factorii prezentaţi până acum fac parte din categoria condiţiilor interne ale învăţării. Ne vom referi, în continuare, la factorii externi ai învăţării, şi anume la cei de ***natură pedagogică***.

Personalitatea profesorului este liantul care asigură organizarea, structurarea, îndrumarea întregii activităţi de învăţare a elevilor în cadrul procesului de învăţământ. Rolul conducător al profesorului în activitatea didactică decurge din diversitatea rolurilor pe care le exercită: expert al actului de predare-învăţare; agent motivator (declanşează şi întreţine interesul, curiozitatea, dorinţa de învăţare); lider în cadrul grupului-clasă; consilier (observator, îndrumător şi sfătuitor al copiilor); model (exemplu pozitiv pentru elevi); profesionist reflexiv (reflectează asupra întâmplărilor din clasă, studiază şi analizează fenomenele psihopedagogice); manager (supraveghează activitatea din clasă, păstrează legătura cu ceilalţi profesori, cu părinţii etc.).

Dacă ne referim la conţinuturile învăţării, organizate în cadrul diferitelor obiecte de învăţământ, putem spune că depinde de profesor ca aceste conţinuturi să fie accesibile elevilor, influenţând înţelegerea, însuşirea şi utilizarea cunoştinţelor.

De asemenea, este important climatul pe care îl creează profesorul în clasă pentru facilitarea învăţării. Acest climat trebuie să fie stenic, întreţinut de laudele şi încurajările profesorului,

deoarece relaţiile profesorului cu elevii nu sunt doar de natură cognitivă, ci şi afectiv-motivaţionale şi social-morale.

O altă modalitate prin care profesorul poate facilita învăţarea este utilizarea unor strategii didactice activizante. Acestea asigură structurarea proceselor şi mecanismelor gândirii, precum şi o motivaţie adecvată pentru învăţare. Câteva din aceste metode sunt: învăţarea prin descoperire, problematizarea, modelarea, algoritmizarea, munca în grup, experimentul, jocul de rol etc.

Desigur, profesorul şi mediul şcolar nu sunt singurele condiţii externe al învăţării. În egală măsură trebuie avute în vedere condiţiile oferite *de mediul familial*, atât sub aspect educativ, cât şi sub aspectul condiţiilor materiale de viaţă (hrană, locuinţă, sănătate ş.a.), precum şi celelalte *medii sociale* care au influenţă asupra învăţării şcolare.

5. MOTIVAŢIA ÎNVĂŢĂRII ŞCOLARE

5.1. Noţiunea de motivaţie

Comportamentul uman nu se reduce la o sumă de reacţii la mediu - aşa cum credeau behavioriştii - ci implică reprezentarea internă a acestuia. Adaptarea la condiţiile mediului extern nu se realizează direct şi neselectiv, ci este mediată cognitiv, astfel încât *condiţiile externe de mediu pot determina un anumit comportament numai în măsura în care devin în prealabil condiţii interne* (motive). ***Motivele** sunt acei **factori interni** care declanşează, susţin şi orientează activitatea umană. **Motivaţia reprezintă totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie ele înnăscute sau dobândite, simple trebuinţe fiziologice sau idealuri abstracte.*** Prin termenul de *motivaţie* definim o componentă structural-funcţională specifică a sistemului psihic uman, care reflectă o stare de necesitate în sens larg, iar prin cel de *motiv,* exprimăm forma concretă actuală în care se activează o asemenea necesitate. Motivaţia are două laturi: o latură *energetică* şi una *vectorială.*

1. **Latura energetică** se referă la capacitatea motivelor de a *declanşa şi susţine* activitatea. Stimulii externi în sine, nu au capacitatea de a susţine energetic un anumit comportament, însă prin reprezentarea lor internă şi raportarea la o necesitate, la o intenţie sau aspiraţie a subiectului, aceştia pot declanşa o anumită energie acumulată şi sistematizată în organism. De exemplu, hrana, ca stimul extern în sine, nu poate susţine comportamentul alimentar - nu ne hrănim de câte ori vedem alimente - însă, prin raportarea acesteia la nevoia de hrană - trăită subiectiv prin senzaţia de foame - determină şi susţine comportamentul alimentar.

2. **Latura vectorială** se referă la capacitatea motivelor de *a orienta* activitatea. Motivul direcţionează, orientează acţiunea spre un obiectiv, însă nu concretizează acest obiectiv. De pildă, trebuinţa de hrană, declanşează un anumit impuls spre acţiune şi orientează acţiunea spre satisfacerea acestei trebuinţe însă nu specifică cum se realizează acesta, cu alte cuvinte nu concretizează „punctul terminus" al acţiunii declanşate (în funcţie de mijloacele disponibile, există mai multe modalităţi de satisfacere a trebuinţei alimentare: putem mânca un corn la primul chioşc, putem comanda o masă la restaurant, etc.).

Orientarea complexă a activităţii se realizează pe baza *vectorului motiv-scop.* Acesta conferă conduitei umane caracterul intenţional, *în timp ce motivul este factorul declanşator al acţiunii, scopul este anticiparea, proiecţia "punctului terminus" al acesteia, constituindu-se în funcţie de datele situaţiei concrete.* Scopul anticipează modul de finalizare a acţiunii iar concretizarea lui efectivă implică o multitudine de aproximări comportamentale. Stabilirea scopului presupune anticiparea pe plan mental a rezultatelor posibile ale acţiunii, precum şi aprecierea şi luarea în calcul a mijloacelor disponibile pentru realizarea acesteia, în timp ce motivele rămân uneori inconştiente pentru individ, scopurile sunt întotdeauna conştiente.

Un motiv este caracterizat prin patru dimensiuni principale pe baza cărora el poate fi analizat şi evaluat. Acestea sunt: *conţinutul, intensitatea, durata, nivelul de integrare.*

Conţinutul se identifică şi se apreciază pe baza stării de necesitate pe care o reflectă motivul şi a valenţelor obiectuale sau comportamentale pe care le reclamă satisfacerea lui. De exemplu, conţinutul motivului care declanşează comportamentul alimentar va fi reprezentat de o stare de necesitate biologică care se reflectă în senzaţia de foame.

Intensitatea exprimă încărcătura energetică a motivului şi se concretizează în forţa de presiune a iui asupra mecanismelor de decizie şi execuţie.

Durata se referă la perioada de timp în care motivul este operaţional, adică în care prin conţinutul şi intensitatea sa mai poate declanşa o acţiune de satisfacere. În cazul motivelor care au generat comportamente, durata este perioada dintre apariţia motivului şi momentul generării comportamentului respectiv.

Nivelul de integrare se referă la posibilitatea de identificare şi exprimare verbală a motivului. Există motive conştientizate de către subiect, precum şi motive care deşi îi ghidează comportamentul, rămân neconştientizate.

Motivele se întrepătrund în cursul activităţii umane, .formând în structura personalităţii adevărate *reţele, configuraţii* sau ***constelaţii motivaţionale,*** fapt care explică marea varietate a comportamentelor noastre. Interacţiunea motivelor în situaţii complexe de viaţă implică:

a) *acţiuni de optare* - reţinerea unor motive şi respingerea altora (de pildă, dacă un elev preferă să-şi facă lecţiile pentru a fi lăudat de 'părinţi, acest lucru implică renunţarea la joacă);
b) *acţiuni de cooperare*, de susţinere reciprocă a motivelor - fapt care conduce la întărirea motivaţiei (de exemplu, dacă .un elev învaţă pentru că doreşte să ştie, să se afirme, să-şi mulţumească părinţii, motivaţia lui va fi mai puternică decât daca actul de învăţare va avea la bază doar un singur motiv);
c) *conflicte între motive*, care conduc la stări tensionale cu posibile efecte negative în plan psihic şi sub raportul eficienţei comportamentale; acestea conflicte pot fi prevenite sau eliminate prin ordonarea şi distanţarea în timp a satisfacerii motivelor sau, dacă acestea se exclud reciproc, prin optarea pentru anumite motive - de preferinţă pentru cele cu valoare morală şi socială superioară.

Dacă la copilul mic conexiunile stimul răspuns sunt destul de directe, pe măsura interiorizării, acumulării şi organizării datelor mediului - odată cu înaintarea în vârstă - activitatea umană devine practic tot mai *autonomă.* Stabilirea conştientă a scopurilor permite amânarea sau suspendarea reacţiilor comportamentale în funcţie de semnificaţia atribuită în plan intern stimulilor declanşator în acest context se poate vorbi de o dublă funcţie a motivaţiei:

- pe de o parte, prin geneza sa şi prin legăturile adaptative cu mediul, *motivaţia înscrie comportamentul persoanei în sfera determinismului exterior*, în acest sens trebuinţele, motivele, apar deseori drept corespondent subiectiv al unor factori şi condiţii obiective, astfel încât apariţia şi satisfacerea trebuinţelor (motivelor) sunt esenţiale, vitale pentru individ şi adaptarea sa la mediu;
- pe de altă parte, motivaţia aduce o intermediere între factorii externi, reprezentarea subiectivă şi conduita manifestă, a subiectului, conferindu-i acesteia din urmă o anumită *autonomie*. Cu cât motivele sunt mai complexe, de rang mai înalt, cu atât autonomia şi specificitatea conduitei sunt mai pregnante.

Astfel, pe o anumită treaptă a dezvoltării sale, deşi rămâne într-o oarecare măsură supus determinismului extern, comportamentul uman devine ***autodeterminat,*** la baza acestei autodeterminări situându-se vectorul motiv-scop.

5.2. Gama motivelor umane

Motivele sunt produsul interacțiunii dintre organism și mediu - desfășurate de-a lungul timpului, fiind condiționate filogenetic și social-istoric. Pe de-o parte, necesitățile adaptative ale individului au impus existența unor trebuințe primare - cum ar fi trebuința de hrană, de adăpost, trebuința sexuală, etc. - esențiale pentru supraviețuirea individului și a speciei, trebuințe care țin de factorul ereditar, de moștenirea filogenetică și se mențin la om pe tot parcursul vieții sale. Pe de altă parte, evoluția social-istorică a nuanțat gama trebuințelor umane. Astfel, pe parcursul definirii individului ca ființă socială au apărut p serie de trebuințe, cum ar fi cele de afiliere, de apreciere socială, de succes, etc., iar oferta economică și culturală și diversificarea activității umane au condus la rândul lor la nuanțarea gamei motivaționale. determinând diferențierea unor noi trebuințe, cum ar fi cele de lectură, de instruire, estetice, etc.

Comportamentele umane sunt de regulă *plurimotivate,* iar formele motivației sunt foarte variate atât din punctul de vedere al complexității cât și al conținutului și rolului lor în sistemul psihic. Gama complexă a motivațiilor umane acoperă o suită de noțiuni: trebuință, impuls, dorință, intenție, scop, aspirație, ideal.

5.2.1. Trebuințele – structuri motivaționale bazale

Trebuințele sunt structuri motivaționale bazale și fundamentale ale personalității, forțele ei motrice cele mai puternice, reflectând cel mai pregnant echilibrul biopsihosocial al omului în condițiile solicitărilor mediului extern. Ele semnalizează anumite stări (nevoi) interne, cerințele de reechilibrare fiind traduse în forma unor stări și imbolduri specifice.

Astfel, trebuințele de hrană, semnalizează o stare de necesitate a organismului (lipsa hranei) care va fi tradusă în mod specific, în plan subiectiv prin senzația de foame. Acest proces are la bază anumite mecanisme neurofiziologice: în exemplul anterior, deficitul de substanțe alimentare conduce la modificări ale compoziției chimice a sângelui, la accentuarea mișcărilor peristaltice și la alte reacții vegetative care vor constitui; semnale adecvate, transmise spre talamus și scoarța cerebrală, determinând excitabilitatea crescută a centrilor alimentari de la nivelul sistemului nervos central.

În funcție de geneza și conținutul lor, trebuințele pot fi clasificate în: ***trebuințe primare*** - înnăscute, cu rol de asigurare a integrității fizice a organismului) si ***trebuințe secundare*** - formate în decursul vieții și cu rol de asigurare a integrității psihice și sociale a individului. In prima categorie se încadrează: *trebuințele biologice* sau organice (de foame, sete, sexuale, etc.) și *trebuințele fiziologice* sau funcționale (de mișcare, relaxare, descărcare). Ele sunt comune pentru om și animal, însă la om sunt modelate și instrumentate sociocultural.

Cea de-a doua categorie cuprinde: *trebuințe materiale* (de locuință, confort, de unelte și instrumente), *trebuințe sociale* (de comunicare, anturaj și integrare socială, de cooperare, etc.) și *trebuințe spirituale* (de cunoaștere, estetice, etice, de realizare a propriei personalități).

O altă clasificare a trebuințelor a fost propusă de către psihologul umanist american H. Maslow, care a stabilit opt categorii de trebuințe pe care le-a organizat și le-a structurat într-o ***piramidă***, devenită celebră în psihologie (vezi figura nr. 7.2).

Maslow adaugă câteva precizări, explicând funcționarea în dinamica comportamentală a acestui model ierarhic. Trebuințele își pierd rolul motivațional pe măsură ce sunt satisfăcute - spune Maslow - și doar cele nesatisfăcute susțin energetic comportamentul. Astfel, cel mai mare impact asupra comportamentului îl au trebuințele nesatisfăcute și cele plasate la baza piramidei; trecerea la un nivel superior al piramidei are loc doar dacă trebuințele de pe nivelele inferioare au fost – într-o oarecare măsură – satisfăcute, fapt care sugerează existența unei ordini, a unei succesiuni în satisfacerea acestora. Apariția unei trebuințe noi, după satisfacerea celei anterioare

nu se realizează brusc, ci gradual; cu cât o trebuinţă se află mai aproape de vârful piramidei, cu atât ea este mai specific umană.

Trebuinţele nesatisfăcute un timp mai îndelungat, devin tot mai accentuate şi mai presante, determină reacţii emoţionale negative sau pot mobiliza reacţii defensive. Trebuinţele de pe nivelele superioare ale piramidei sunt mai puţin urgente din punct de vedere subiectiv, însă satisfacerea lor produce fericire şi creşte chiar eficienţa biologică a organismului, în timp ce nesatisfacerea trebuinţelor bâzâie pune în pericol integritatea funcţională a organismului.

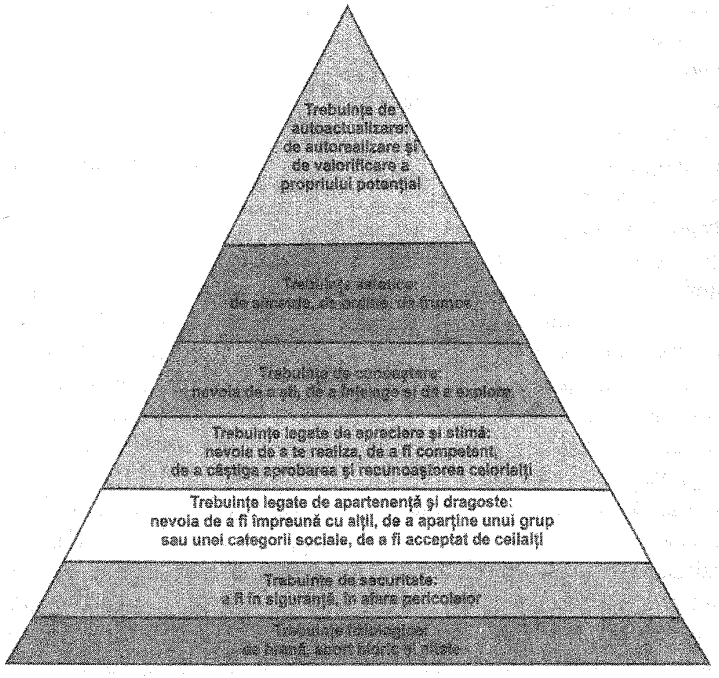


Figura nr.7.2 Piramida trebuinţelor umane (Maslow, 1954)

Există o serie de teorii reducţioniste ale motivaţiei care încearcă să explice comportamentul, considerând că, dacă coboram spre baza unei astfel de ierarhii ajungem - într-o ultimă analiză la o trebuinţă fundamentală - care stă la baza majorităţii acţiunilor umane. Astfel, la începutul secolului, psihologii căutau motivaţia fundamentală la nivelul instinctelor înnăscute, al trebuinţelor bazale (Freud considera că libido-ul este cel care susţine energetic întregul comportament uman; Jung plasa la baza comportamentului energia vitală; McDougall trebuinţele fiziologice etc.) Treptat, gama motivelor considerate fundamentale se lărgeşte şi urcă spre trebuinţele de ordin superior. Astfel, Morgan (1943) acordă un rol important trebuinţelor fiziologice şi unor trebuinţe considerate generale - explorarea, manipularea, frica şi afecţiunea; Hebb (1958) scoate în evidenţă trebuinţele de explorare; McClelland (1961) afirmă că motivaţiile conduitei umane pot fi reduse la trebuinţa de împlinire şi de afiliere, Rogers (1961) consideră esenţiale trebuinţa de a fi acceptat şi valorizat şi trebuinţa de autoactualizare; Harre (1979) pune accent pe trebuinţele sociale. Dacă primele teorii ale motivaţiei aveau ca punct central menţinerea homeostaziei organismului - menţinerea la un nivel constant al parametrilor interni ai organismului şi reechilibrarea lor dacă sunt perturbaţi de influenţele mediului - treptat principiul homeostaziei este depăşit, acordându-se un rol central trebuinţelor de autorealizare, dezvoltare personală, trebuinţelor sociale, etc.

5.2.2. Alte modalităţi ale motivaţiei

Trebuinţele nu acoperă întreaga gamă a motivelor care orientează, declanşează şi susţin comportamentul subiectului. Dintre variatele modalităţi ale motivaţiei vom prezenta pe cele mai semnificative: *impulsul, dorinţa, intenţia, scopul, aspiraţia, interesele* şi *idealurile*.

1. **Impulsul** este un termen care defineşte *aspectul procesual al trebuinţei* - constând - în plan fiziologic - în excitabilitatea accentuată a centrilor nervoşi corespunzători, - iar în plan fiziologic - în trăirea unei stări de tensiune, de pregătire a acţiunii. Trebuinţa şi impulsul sunt practic două laturi ale aceluiaşi fenomen, primul termen desemnând aspectul său de conţinut iar cel de-al doilea aspectul procesual.

2. **Dorinţa** este o *trebuinţă conştientizată, orientată spre obiectul ei.* Trebuinţa doar declanşează şi susţine energetic desfăşurarea unei acţiuni, în timp ce dorinţa presupune anticiparea sau proiectarea conştientă a unei modalităţi de satisfacere a acesteia. Individul învaţă pe parcursul dezvoltării ontogenetice că anumite obiecte pot satisface anumite trebuinţe şi astfel, acestea devin obiecte ale dorinţelor sale.

3. **Intenţia** reprezintă *latura voluntară şi direcţională a motivului,* marcând trecerea de la motive spre scopuri sau proiecte.

4. **Scopul** *este prefigurarea mintală a rezultatului dorit.* Stabilirea scopului este adesea rezultatul unor aproximaţii succesive, în funcţie de evaluarea pe care subiectul o face asupra mijloacelor disponibile de realizare. Numeroase cercetări au dovedit importantul rol motivaţional pe care îl joacă în desfăşurarea acţiunii - prefigurarea rezultatelor, a scopului şi reprezentarea lui cât mai concretă. Dacă un scop odată propus nu a fost atins şi intenţia nu s-a realizat, tensiunea psihică (impulsul) se menţine, astfel că acţiunile proiectate şi neterminate pot deveni surse de tensiune negativă.

5. **Aspiraţia** desemnează un *rezultat pe care individul speră, doreşte să-l obţină, fiind o proiectare a trebuinţei de autorealizare şi performanţă.* Aspiraţia este o dorinţă sau un spectrul de dorinţe, activate de anumite modele sociale. În timp ce scopul se referă la un rezultat expectat, fiind stabilit prin estimarea şanselor reale şi presupune proiectarea unor mijloace concrete de realizare, aspiraţia se referă la un rezultat pe care individul ar dori să-l obţină, speră că, ipotetic, l-ar putea atinge, fără a preciza însă modalităţile concrete prin ar putea realiza acest lucru.

Nivelul de aspiraţie al unui individ este determinat social, în special prin raportarea la grupul proxim. Studiile efectuate la elevii de gimnaziu au arătat ca acesta, în general, tinde să rămână aproape de performanţele anterioare, răspunzând însă mai repede la succes - prin ridicarea ştachetei - decât la nereuşită. Reacţia(tipică la succes este ridicarea nivelului expectat sau a nivelului de aspiraţie iar reacţia tipică la insucces este coborârea ştachetei. Există însă şi unele reacţii atipice: există indivizi pe care eşecurile, în loc să-i demoralizeze, îi mobilizează.

6. **Idealurile** *reprezintă proiecţii ale individului în sisteme de modele şi valori care îi prefigurează acţiunile şi îi orientează programul de viaţă.* Ele reflectă şi transfigurează atât experienţa proprie, cât şi experienţa semenilor, fiind integrate treptat de individ în sistemul valoric al personalităţii. Idealurile devin cu timpul valori personale, care motivează comportamentul.

7. **Interesele** se înscriu în aceeaşi familie de noţiuni care descriu gama motivaţiilor umane, *reprezentând orientări selective, relativ stabile şi active spre anumite domenii de activitate.* Astfel, orientările globale, nediferenţiate, situative şi fluctuante ale individului nu pot fi considerate ca fiind interese ci, cel mult, un început de cristalizare a acestora. Interesele sunt formaţiuni motivaţionale mai complexe decât trebuinţele, deoarece implică organizare, constanţă şi eficienţă, în structura lor intră elemente cognitive, afective şi volitive.

5.3. Funcţiile şi dinamica motivaţiei

De obicei, definirea motivaţiei este completată şi nuanţată prin prezentarea funcţiilor ei. Aceste funcţii nu sunt însă doar simple roluri în raport cu acţiunea. Deseori ele apar şi ca *faze* sau etape în dinamica procesului de apariţie, de evoluţie şi de schimbare a motivelor care declanşează şi susţin acţiunile subiectului. Sintetizând variatele abordări din literatura de specialitate, se pot enunţa trei funcţii principale ale motivaţiei:

1. ***Funcţia de activare internă difuză şi de semnalizare a unui dezechilibru fiziologic sau psihologic***. În această fază starea de necesitate dăinuie dar nu declanşează încă acţiunea. De obicei, această funcţie este specifică trebuinţelor, care au o dinamică deosebită: debutează cu o alertă internă, continuă cu o agitaţie crescândă, ajungând chiar la stări de mare încordare internă, pentru a se finaliza prin satisfacerea lor.
2. ***Funcţia de mobil sau de factor declanşator al acţiunilor efective***. Acesta este motivul, definit de psihologul francez H. Pieron ca "mobilul ce alege dintre deprinderile existente pe cea care va fi actualizată". Aceasta, întrucât a identifica un motiv înseamnă a răspunde la întrebarea "de ce ?". Probantă pentru motiv este declanşarea acţiunii.
3. ***Funcţia de autoreglare a conduitei***, prin care se imprimă conduitei un caracter activ şi selectiv. Eficienţa reglatorie a motivaţiei este dependentă în egală măsură de energizare şi direcţionare. Esenţial pentru motivaţie este faptul că ea *instigă, impulsionează, declanşează acţiunea*, iar acţiunea, prin intermediul conexiunii inverse, influenţează însăşi baza motivaţională şi dinamica ei.

Secvenţele comportamentale, ce interferează cu motivaţia, îşi au punctul de plecare fie într-o sarcină sau solicitare din afară, fie în interior, în intenţii sau proiecte asumate de individ în baza unei dorinţe sau aspiraţii de realizare. Sarcinilor propuse din exterior ori proiectului asumat de individ i se ataşează o anumită *valenţă* (proprietatea unui obiect, eveniment sau a unei persoane de-a răspunde unei trebuinţe, de-a satisface o cerinţă), în sensul că acestea prezintă un grad de atracţie conturat nemijlocit pentru subiectul in cauză sau definit social, adică sugerat de grup (familie, grupul de elevi).

Allport ilustrează mecanismul formării unor motive (evoluţia motivelor), citând câteva exemple. Un elev învaţă la început pentru a face plăcere părinţilor, apoi se pomeneşte absorbit de material (subiect) poate pentru multă vreme. Ceea ce era un mijloc în vederea unui scop, devine un scop în sine. Activitatea care devine în final motivaţională (direcţionează şi furnizează energie) era la început instrumentală faţă de un alt scop. O seamă de deprinderi devin premise pentru apariţia unor trebuinţe: deprinderea de-a citi devine premisă a nevoii de lectură (trebuinţe învăţate.

Motivele au o funcţie de activare, de mobilizare energetică şi de direcţionare a conduitei. Motivele primare (inferioare) izvorâte din necesităţi fiziologice au o forţă mai mare decât motivele sociale. Aceasta înseamnă că fără satisfacerea îndreptăţită a motivelor inferioare, cele superioare nu-şi pot exercita în mod hotărâtor influenţa lor asupra comportamentului. Acest adevăr are implicaţii profunde şi pentru viaţa şcolară. El justifică necesitatea de a satisface nevoile fiziologice ale copilului referitoare la condiţiile de hrană, lumină, căldură etc. Atunci când avem un copil care nu manifestă interes pentru şcoală suntem îndreptăţiţi să presupunem că energiile lui sunt împiedicate de nesatisfacerea unor necesităţi fiziologice sau de altă natură.

Psihologia modernă aşează la baza actelor psihice *vectorul motiv - scop*. În timp ce motivul este factorul declanşator al acţiunii, scopul este anticiparea, proiecţia "punctului terminus" al acţiunii in funcţie de informaţia cu privire la datele situaţiei, la evantaiul posibilităţilor din mediu. Scopul anticipează modul de finalizare a acţiunii. Concretizarea efectivă a scopului presupune o multitudine de aproximări comportamentale.

Pentru înțelegerea și explicarea faptelor de conduită a comportamentului uman, K.Lewin și elevii săi aderă la un model topologic clădit pe noțiunea de câmp, împrumutată din fizică. Autorul vorbește de un *câmp psihologic*, mai exact *psiho-social*, format din totalitatea datelor care acționează asupra individului. Comportamentul unei persoane este determinat în fiecare moment de un ansamblu structurat cuprinzând individul și mediul său. Este vorba nu numai de datele ambianței fizice și sociale, dar și de vectori interni ai organismului. Țelul, speranța, aspirația etc. sunt determinante la fel de reale ca evenimentele de ordin fizic și social, ele intervin ca *vectori* (cei care direcționează energiile) reali ai câmpului psiho-social. Situația concretă totală, cu constelația ei de forțe externe și interne, explică - în opinia lui K. Lewin - comportamentul persoanei la un moment dat.

Dacă notăm răspunsul comportamental (sau orice alt eveniment al vieții psihice) cu R, putem scrie - după K. Lewin - relația R = f(P,M) ceea ce se citește: conduita este funcție de persoană și mediu, cele două variabile fiind mutual dependente. Câmpul cuprinde - după K. Lewin - ca elemente scopuri, stimuli, trebuințe, relații sociale, climatul grupului cu gradele sale de libertate ș.a. Pe lângă subiectul însuși, cu orientarea sa proprie, intervin și alte persoane și, de asemenea, lucrurile, cu *valențele* lor pozitive sau negative. Există valențe pozitive care acționează cu o anumită forță de atracție, răspunzând scopului propus; pe de altă parte, există obiecte sau situații care formează bariere în calea țelurilor noastre și sunt evitate, ele constituind valențe negative. Prin urmare valențele se relevă la intersecția dintre subiect și obiect; avem pe de-o parte subiectul cu trebuințele și aspirațiile sale, pe de altă parte, universul lucrurilor persoanelor, situațiilor concrete cu proprietățile lor, care se relevă în contextul acestei raportări.

5.4. Formele motivației

5.4.1. Motivația extrinsecă și motivația intrinsecă

Această clasificare are în vedere raportarea motivației la activitatea desfășurată. Practic, *caracterul intrinsec sau extrinsec al unui motiv este dat de raportul de concordanță sau neconcordanță dintre motivul respectiv, acțiunea de satisfacere și scopul specific al acestei acțiuni.*

Motivele extrinseci *sunt exterioare acțiunii în cauză.* De pildă, o persoană care, îndeplinind o anumită sarcină, își vede scopul nu în rezolvarea ca atare a sarcinii date, ci în a se evidenția pe sine sau a se achita de o obligație exterioară structurii motivaționale proprii (copilul care învață pentru a fi lăudat sau recompensat sau pentru a evita cearta din partea părinților) - este motivată extrinsec, în acest caz, *scopul se află în esență în afara activității desfășurate.* Practic, caracterul extrinsec sau intrinsec al unui motiv este dat de raportul de neconcordanță și respectiv de concordanță dintre motiv, acțiunea de satisfacere și scopul specific al acestei acțiuni. De exemplu acțiunea de a învăța are drept scop specific pe cel de a cunoaște, de a fi bine pregătit într-un domeniu. Dacă motivul care declanșează actul învățării este curiozitatea, dorința de a cunoaște, atunci există concordanță între motiv și scop și deci motivul este intrinsec. În acest caz, motivul se satisface prin acțiunea însăși, nefiind necesare elemente externe de susținere a acțiunii. Invers, dorința obținerii unei recompense sau evitării unei pedepse este un motiv extrinsec al învățării. În acest caz, acțiunea nu satisface, prin ea însăși, motivul care a declanșat-o, fiind necesare elemente externe de susținere a acțiunii, iar când aceste elemente externe dispar, încetează și acțiunea.

Motivația extrinsecă se manifestă în variate feluri și în variate contexte. Astfel:

a) Dorința de afiliere și de aprecieri pozitive, de pildă, când copilul merge la școală și învață conștiincios mai ales pentru a face plăcere familiei care se interesează de ce face la școală, îl laudă și, uneori îl recompensează. La aceasta se adaugă, uneori, și dorința de a corespunde așteptărilor învățătorului sau profesorului. Tot în această categorie intră și dorința de a fi

împreună cu unii copii din cartier, preocuparea de a face ceea ce fac în genere cei de vârsta sa – se manifestă deci tendinţa spre conformism.

b) Conformismul decurge uneori din *tendinţe normative* (obişnuinţa de a se supune la norme, la obligaţii). Supunerea la obligaţii poate fi însoţită şi de *teama consecinţelor* neascultării.

c) *Ambiţia*, dorinţa de a fi printre primii, este şi ea un stimulent în unele cazuri. Asistăm cu amuzament, cum, uneori, în clasele mici, numeroşi elevi se agită, ridicând mâna ca să răspundă ei la o întrebare. Unele familii exagerează pretinzând ca băiatul sau fata lor să fie neapărat printre premianţi. Exagerările în acest sens pot duce la sentimente negative de concurenţă, ostilitate faţă de colegii "rivali". Este mai bine să stimulăm o "întrecere cu sine", dorinţa de a obţine rezultatele din ce în ce mai bune, fără a privi cu invidie la performanţele altora

Motivele intrinseci *îşi au sursa în subiect, în nevoile şi trebuinţele lui personale sau în activitatea desfăşurată, fiind solidare cu aceasta. Motivaţia intrinsecă este o formă superioară de motivaţie se satisface prin însăşi îndeplinirea acţiunii, nefiind determinată de nici o recompensă exterioară.* Un exemplu, ar fi acela în care o persoană îşi ajută prietenul aflat într-o situaţie critică, în virtutea unei motivaţii socio-morale - din altruism sau din nevoia de a face bine celuilalt -, fără să urmărească obţinerea în schimb a unui avantaj - sursa motivaţională fiind la nivel subiectiv. O persoană care studiază geometria din pasiune pentru domeniul respectiv, va fi - la rândul ei - motivată intrinsec, sursa motivaţională situându-se de această dată în activitatea desfăşurată.

Dacă ne referim la învăţarea şcolară, în centrul *motivaţiei intrinseci* se află *curiozitatea*, dorinţa elevului de a afla şi de a înţelege cât mai multe lucruri. Curiozitatea are la bază un impuls nativ şi e prezentă mai ales în primii ani de şcoală. Menţinerea ei trează este în funcţie de măiestria profesorilor şi constituie un factor important al trăiniciei celor asimilate. Curiozitatea se permanentizează atunci când se îmbină cu convingeri referitoare la valoarea culturii, a cunoaşterii care facilitează comunicarea cu ceilalţi şi asigură o mare bogăţie de trăiri, surse de satisfacţie şi echilibru sufletesc. Tot în acelaşi cadru motivaţional apare şi aspiraţia spre competenţă, dorinţa de a deveni un bun profesionist (mecanic, inginer, medic, etc.). În acest caz, eforturile se canalizează înspre discipline având legătură cu viitoarea meserie.

În practică, activitatea umană este motivată atât intrinsec cât şi extrinsec, echilibrul celor două forme de motivaţie fiind influenţat de tipul şi conţinutul activităţii, de experienţa anterioară şi de particularităţile psihologice ale individului, precum şi de conjunctura concretă în care se desfăşoară activitatea. Motivaţia intrinsecă permite desprinderea de determinismul extern şi desfăşurarea autonomă a activităţii. O activitate motivată iniţial extrinsec, poate deveni, ulterior, autonomă (motivată intrinsec). De pildă, şcolarul care iniţial învaţă sub influenţa presiunilor externe - din partea părinţilor şi profesorilor - poate ca, ulterior, să ajungă să înveţe din plăcere, dintr-un interes cognitiv.

O anumită dinamică a caracterului extrinsec şi intrinsec are loc în cazul activităţilor complexe. Astfel o activitate complexă poate fi în ansamblul ei motivată intrinsec (cum este cazul pregătirii unui examen), în timp ce o serie de componente ale ei să aibă o motivaţie extrinsecă.

La nivelul personalităţii se poate vorbi de o motivaţie extrinsecă, de nivel superior, în sensul că persoana desfăşoară activităţi care deşi nu-i produc o satisfacţie directă concordă cu convingerile, cu imaginea despre sine. Pe măsura constituirii personalităţii elevului, în adolescenţă, trăsăturile de personalitate devin la un moment dat factori motivaţionali care nu mai pot fi trataţi prin prisma dihotomiei extrinsec-intrinsec.

5.4.2. Motivaţia cognitivă şi motivaţia afectivă

Distincţia dintre aceste două forme ale motivaţiei are în vedere *procesele psihice* în care motivele îşi au *originea* şi care susţin motivaţia acţiunilor.

Motivația cognitivă se numește astfel deoarece acționează dinăuntrul proceselor cognitve (dinăuntrul percepției, al memoriei, al imaginației, al gândirii) stimulând activitatea cognitivă dia aproape în aproape. Ea *își are originea în activitatea exploratorie, în nevoia de a ști, de a cunoaște, de a fi stimulat senzorial, forma ei tipică fiind* ***curiozitatea*** *pentru nou,pentru ceea ce este complex, pentru schimbare.*

Curiozitatea constă într-o trebuința de a obține informație fără a avea nevoie de acesta pentru satisfacerea unor cerințe adaptative imediate. Forma sa inițială este *curiozitatea perceptivă,* care apare ca un impuls spontan determinat de anumite elemente de noutate, complexitate, ambiguitate, etc., relevate în urma comparării și relaționării unor aspecte ale stimulilor. *Curiozitatea epistemică* înseamnă nevoia devenită autonomă de a ști, de a cunoaște; și ea presupune existența unui conflict, însă în plan cognitiv: conștientizarea unei lacune, a unei neconcordanțe, etc. Motivația cognitivă poate fi considerată o formă particulară a motivației intrinseci, deoarece își găsește satisfacția în nevoia de a cunoaște, de a înțelege, de a explica, de a rezolva - ca un scop în sine.

Motivația afectivă se referă la nevoia individului de a obține aprobarea din partea altor persoane, de a se simți bine în compania altora, de a trăi emoții plăcute, etc. Un exemplu de motivație afectivă, îl constituie școlarul care își face temele doar pentru a fi lăudat de către părinți sau profesori.

5.4.3. Motivația pozitivă și motivația negativă

Distincția între aceste două forme de motivație are în vedere rolul pe care îl au motivele în raport cu condițiile (stimulii) care declanșează sau anulează o anumită acțiune.

Motivele pozitive sunt cele care stimulează acțiunea, care o susțin. De pildă, plăcerea de a efectua o anumită acțiune, curiozitatea, încurajarea sau aprecierea - pot constitui astfel de motive.

Motivația negativă cuprinde acele mobiluri care inhibă, care opresc o acțiune sau un act comportamental. Ea nu semnifică însă o atitudine de indiferență sau lipsa unui motiv, ci are un caracter activ, inhibarea unor acțiuni reclamând adesea mai multă energie psihică, decât declanșarea lor.

Dezvoltată în special în cadrul behavorismului, dinamica motivației între pozitiv și negativ are în vedere ***natura stimulilor*** care generează o anumită motivație. Astfel, *motivația pozitivă* este generată de ***stimulări premiale*** cum sunt lauda, încurajarea, premierea, recompensarea de variate feluri (materială, morală), care se soldează cu efecte benefice, stimulative cum sunt: preferarea persoanelor sau a activităților, angajarea în activitate, creșterea aspirației al performanță ș.a. *Motivația negativă* este generată de ***stimulări aversive*** cum sunt amenințarea, blamarea, pedepsirea de diferite feluri (materială, morală, disciplinară), care se soldează cu efecte negative sau/și inhibitive cum sunt: evitarea, refuzul, abținerea ș.a..

Dacă analizăm diferitele forme ale motivației din perspectiva productivității lor, se poate constata că ele că sunt, în funcție de context, inegal productive. Astfel, motivația pozitivă apare mai productivă decât cea negativă, cea intrinsecă mai productivă decât cea extrinsecă și cea cognitivă - la rândul ei - mai productivă decât motivația afectivă. Această ierarhizare din cadrul cuplurilor motivaționale - deși se menține în majoritatea situațiilor - nu este universal valabilă. Dacă luăm în considerare și alți factori, cum ar fi vârsta subiecților, temperamentul sau caracterul lor, vom constata că, de pildă, la școlarii mici, motivația extrinsecă este mai productivă decât cea intrinsecă, poate și pentru simplul fapt că aceasta din urmă fiind mai complexă, necesită dezvoltarea prealabilă a unor structuri de personalitate, care nu s-au format încă. Pedeapsa, care naște o motivație negativă, poate în condiții determinate să se soldeze cu efecte pozitive (evitarea răspunsurilor incorecte). Pe de altă parte, la copilul mic și chiar la adolescent, motivația afectivă produsă de sentimentul atașamentului și protecției sau de cel al rivalității și realizării de sine

compensează adeseori lipsa motivaţiei cognitive. Productivitatea mai mare sau mai mică a formelor motivaţiei depinde, deci, de particularităţile concrete ale situaţiei.

În concluzie, aceste tipologizări ale motivaţiei nu sunt mutual exclusive, astfel că un anumit motiv poate fi, de pildă, concomitent afectiv, extrinsec şi pozitiv, ori cognitiv, intrinsec şi negativ, fiind posibile multe alte combinaţii de motive..

5.5. Configuraţia motivaţională ca structură de personalitate

Motivele se întrepătrund în cursul activităţii umane, formând în structura personalităţii adevărate *reţele*, *configuraţii* sau *constelaţii motivaţionale*, fapt care explică marea varietate a comportamentelor noastre. Interacţiunea motivelor în situaţii complexe de viaţă se manifestă în variate moduri, implicând:

a) acţiuni de *alegere* a unor motive şi de *respingere* a altora (de pildă, dacă un elev preferă să-şi facă lecţiile pentru a fi lăudat de părinţi, acest lucru implică renunţarea la joacă);
b) acţiuni de *cooperare*, de susţinere reciprocă a motivelor - fapt care conduce la întărirea motivaţiei (de exemplu, dacă un elev învaţă pentru că doreşte să ştie, să se afirme, să-şi mulţumească părinţii, motivaţia lui va fi mai puternică decât dacă actul de învăţare va avea la bază doar un singur motiv);
c) *conflicte* între motive, care conduc la stări tensionale cu posibile efecte negative în plan psihic şi sub raportul eficienţei comportamentale; acestea conflicte pot fi prevenite sau eliminate prin ordonarea şi distanţarea în timp a satisfacerii motivelor sau, dacă acestea se exclud reciproc, prin optarea pentru anumite motive - de preferinţă pentru cele cu valoare morală şi socială superioară.

Dacă la copilul mic conexiunile stimul răspuns sunt destul de directe, pe măsura interiozării, acumulării şi organizării datelor mediului - odată cu înaintarea în vârstă - activitatea umană devine practic tot mai *autonomă*. Stabilirea conştientă a scopurilor permite amânarea sau suspendarea reacţiilor comportamentale în funcţie de semnificaţia atribuită în plan intern stimulilor declanşatori. În acest context se poate vorbi de o dublă funcţie a motivaţiei. Pe de o parte, prin geneza sa şi prin legăturile adaptative cu mediul, motivaţia înscrie comportamentul persoanei în sfera *determinismului exterior*. În acest sens trebuinţele, motivele apar deseori drept corespondent subiectiv al unor factori şi condiţii obiective, astfel încât apariţia şi satisfacerea trebuinţelor (motivelor) sunt esenţiale, vitale pentru individ şi adaptarea sa la mediu. Pe de altă parte, motivaţia aduce o întrerupere în lanţul determinismului exterior, acţionând ca un factor de intermediere între condiţiile externe, reprezentarea subiectivă şi conduita manifestă a subiectului, conferindu-i acesteia din urmă o anumită *autonomie*. Cu cât motivele sunt mai complexe, de rang mai înalt, cu atât autonomia şi specificitatea conduitei sunt mai pregnante.

Ca ***structură de personalitate***, motivaţia, în general, şi motivaţia învăţării, în particular, nu este o sumă de trebuinţe sau mobiluri care acţionează separat şi care incită la şi se satisfac prin acţiuni exclusiv specifice, strict determinate. Dimpotrivă, motivaţia se prezintă ca o ***configuraţie***, ca un ***ansamblu organizat de mobiluri de diferite forme şi niveluri***, între care există relaţii de sub şi supra ordonare şi care se raportează la activităţi complexe, în cadrul cărora mobilul fiecărei acţiuni dobândeşte semnificaţie prin raportarea la motivaţia de ansamblu a activităţii. Relaţii ciclice directe de tipul trebuinţă-acţiune-satisfacere nu se stabilesc decât în cazul trebuinţelor primare şi al acţiunilor simple, circumscrise homeostaziei la nivelul funcţiilor biofiziologice, dar devin nespecifice în cazul unor activităţi complexe cum este învăţarea şcolară. Pe măsură ce motivaţia se structurează ca formaţiune de personalitate, relaţia sa cu activităţile pe care le declanşează şi le susţine energetic este mult mai complexă, fiind mediată de sistemul de atitudini şi de valori ale elevului, de procesele şi calităţile volitive, de influenţele sau presiunile microgrupurilor sociale de apartenenţă sau de referinţă (familia, clasa de elevi, grupul de prieteni).

Referindu-se la *limitele viziunii homeostatice asupra motivației* - care restrânge motivația la actul de adaptare și echilibrare cu mediul - Ioan Radu subliniază că „pe lângă motivația homeostatică, apare motivația de dezvoltare, autorealizare, autodepășire. *Motivele de dezvoltare, autorealizare și autodepășire* (s.n.) nu se mai referă la compensarea deficiențelor, ci privesc *mișcarea ascensională* (s.n.), optimizantă, dincolo de anumite standarde" [128, pag. 224].

La vârstele școlare mici, acțiunea specifică a unor categorii distincte de motive apare într-adevăr cu mai multă pregnanță. În activitatea școlarului poate fi sesizată cu destulă ușurință acțiunea specifică a motivelor intrinseci și a celor extrinseci, a motivelor cognitive și a celor afective. În adolescență însă acțiunea specifică a unor categorii distincte de motive este „mascată" de suprastructurile de personalitate (convingeri, aspirații, atitudini), care lasă loc unor interpretări diferite despre ceea ce este extrinsec sau intrinsec, cognitiv sau afectiv în „constelația motivațională" a elevului. Pe măsură ce se constituie, aceste structuri motivaționale de personalitate nu numai că își subordonează, dar modifică însăși natura formațiunilor motivaționale aflate „mai jos" pe piramida motivelor, așa încât distincțiile nete între categoriile de motive rămân operaționale doar la nivelul acțiunilor luate separat și în termenii unor scopuri imediate, dar își pierd relevanța în cazul activităților complexe și cu finalități de perspectivă.

Referindu-ne, de exemplu, la *dihotomia extrinsec/intrinsec*, disocierea pe criteriul îndeobște acceptat că motivația intrinsecă se satisface prin însăși acțiunea declanșată, iar cea extrinsecă prin recompense din afara acțiunii își pierde sensul atunci când sunt puse în discuție nu trebuințe primare, ci motive superioare (supraordonate pe ierarhia motivelor), nu acțiuni simple și imediate, ci activități complexe, angajând perspectiva evoluției elevului. Căci este de discutat, de pildă, în ce măsură „învățarea pentru note" - considerată tipică pentru o motivație extrinsecă a învățării - mai poate fi calificată ca extrinsecă și atunci când nu este conjuncturală, când nu urmărește scopuri imediate, ci se înscrie în modelul de personalitate pe care elevul și l-a format și vrea să-l proiecteze despre sine, independent (și uneori împotriva) tentațiilor imediate.

Tot astfel, este de discutat dacă mai poate fi calificată ca extrinsecă acea motivație care nu se satisface nemijlocit prin acțiunile pe care le declanșează (elevul învață nu pentru că „îi place" materia), dar nici nu rezultă din recompense/sancțiuni externe (de pildă, o notă, un premiu, un „avantaj" promis de părinți), ci din „autosancțiuni" pe care elevul și le atribuie prin *mecanismele conștiinței de sine*. Este evident că, pe măsură ce însești trăsăturile de personalitate se convertesc în motive, iar motivația devine ea însăși o structură de personalitate, cunoașterea scopurilor, a aspirațiilor și a atitudinilor care orientează și energizează activitatea de învățare a elevului devine o condiție de maximă importanță pentru o proiectare pedagogică eficientă. În acest context, întemeierea pe o motivație intrinsecă nu mai are sensul sprijinirii pe o motivație limitată la satisfacția imediată, la „plăcerea de a învăța", ruptă de finalitatea adaptativă a învățării, de semnificația ei pentru evoluția socială și profesională a elevului.

Schimbări profunde în ierarhia motivelor învățării se produc în preadolescență și mai ales în adolescență și în ceea ce privește *dinamica raporturilor cognitiv-afectiv*, prin creșterea ponderii motivației cognitive în raport cu cea afectivă. Și nu este vorba de o simplă schimbare de accent între „mobilul plăcerii" și „mobilul curiozității", ci de o schimbare ce vizează rolul structurii cognitive a personalității în raport cu celelalte structuri de personalitate și îndeosebi cu cea motivațională. De la dorința de „a afla", adolescentul accede la „a înțelege", el învață nu doar pentru că o anumită disciplină școlară este „interesantă" sau pentru că îi place, dar și pentru că îi înțelege importanța, își explică rolul ei în formarea orizontului său de cunoștințe și admite că trebuie să o învețe, indiferent de înclinațiile sale subiective. Are loc, după cum arăta P. Popescu-Neveanu, o *„decentrare cognitivă și morală"*, care conduce la o *„motivație intrinsecă superioară"*, prin care se instituie „necesitatea subiectivă a adevărului, dreptății, împlinirii datoriei", așa încât „psihologic identificarea cu necesitatea socială presupune trecerea de la extrinsec la intrinsec."[123, pag.450-451].

5.6. Caracterul plurimotivat al învăţării şcolare

Motivaţia se prezintă ca o varietate de forme şi niveluri organizate în configuraţii specifice nu numai ca formaţiune de personalitate, dar şi ca ***fundament motivaţional al unei activităţi date***, în cazul nostru al activităţii de ***învăţare şcolară***. Aşa cum motivaţia se constituie, odată cu evoluţia personalităţii elevilor, ca o constelaţie de motive specifice fiecărei vârste şi, pe acest fond, fiecărui elev, tot astfel activităţile desfăşurate de elevi în cadrul şi în legătură cu procesul de învăţământ dobândesc treptat o motivaţie complexă ce se prezintă ca o reţea multietajată de mobiluri specifică fiecărei activităţi.

Dacă vom analiza activităţile şcolare din punctul de vedere al bazei lor motivaţionale, vom constata că sunt puţine cele care implică o motivaţie unidimensională, circumscrisă precis şi exclusiv unui tip de motive, Cele mai multe, şi îndeosebi *activităţile complexe sunt* ***plurimotivate,*** având o bază motivaţională în care coexistă, în diferite proporţii şi raporturi, motivele intrinseci şi cele extrinseci, motivaţia cognitivă şi cea afectivă, trebuinţele şi interesele etc. Practic, majoritatea elevilor învaţă şi din interes cognitiv dar şi pentru note, şi din teamă dar şi din respect pentru profesor, şi pentru sine dar şi pentru prestigiul clasei, şi din plăcere dar şi din obligaţie ş.a.m.d.

Există, desigur, şi activităţi şcolare a căror bază motivaţională poartă în mod evident amprenta unei ***dominante motivaţionale*** de tipul intereselor şcolare sau profesionale, al motivaţiei *cognitive* (pentru disciplinele interesante), al motivaţiei *afective* (la profesorii care reuşesc să atragă stima elevilor) sau al motivaţiei *extrinseci* orientată spre notele şcolare (la profesorii exigenţi), dar aceste dominante nu anulează importanţa cunoaşterii şi valorificării întregii game de motive ale activităţii. De multe ori, o motivaţie care cuprinde „câte puţin" din fiecare categorie de motive şi cu un minimum de orientare/energizare a învăţării este suficientă ca punct de plecare în predarea/învăţarea unei discipline de învăţământ şi, în multe cazuri, acest gen de „mozaic motivaţional" de slabă intensitate este singurul pe care profesorul se poate sprijini. Aceasta nu înseamnă că activităţile şcolare (disciplinele de învăţământ) care „beneficiază" de o astfel de motivaţie sunt nerealizabile sau lipsite de orice şansă de eficienţă.

Dimpotrivă, deseori acest fundament motivaţional alcătuit dintr-un mozaic de „mici motive" diverse este suficient chiar şi pentru performanţe şcolare ridicate, cu condiţia ca profesorul să-l cunoască foarte bine şi, pe această bază, să caute cele mai avantajoase „combinaţii" de motive pentru disciplina pe care o predă. Astfel, analizând motivaţia învăţării şi cunoscând bine „constelaţia motivaţională" la disciplinele şi clasele cu care lucrează, profesorul va putea, după caz, să utilizeze cu abilitate „stimulentul extrinsec" al notelor şcolare (motivaţia extrinsecă), să-şi atragă respectul şi simpatia elevilor (motivaţia afectivă), să valorifice motivaţia psihosocială de grup (clasa şcolară este un grup social cu multiple valenţe motivaţionale), să fructifice posibilităţile învăţării în lecţie printr-o metodologie didactică dinamică şi diversificată etc.

5.7. Motivaţie şi performanţă. Optimul motivaţional

Individul se angajează în efectuarea diferitelor sarcini sub influenţa unei constelaţii motivaţionale, constituită din factori de moment şi vectori de durată. Aceşti factori determină un anumit nivel de activare sau de mobilizare energetică. De pildă, în cazul unui şcolar care învaţă pentru a doua zi putem distinge ca factori de moment: şansa de a fi ascultat a doua zi, timpul avut la dispoziţie, gradul de oboseală, etc., iar ca vectori de durată: interesul pentru materia respectivă, nivelul de aspiraţie concretizat în nota pe care speră să o obţină, anumite trăsături de caracter, etc. Din conjuncţia acestor factori rezultă un anumit grad de motivare, sau de mobilizare energetică, concretizată în mintea elevului ca dorinţa de a lua o notă bună, dorinţa de fi apreciat de profesor sau de colegi, teama de eşec, etc.

Analizând relația dintre performanța în activitate și nivelul motivației (sau gradul de activare neurofiziologică) vom constata o dependență neliniară (figura 2.2). Se constată că performanța crește doar până la un anumit nivel de mobilizare energetică – *optimul motivațional,* dincolo de care creșterea nivelului de activare nu mai înseamnă sporirea performanței, ci se reflectă negativ asupra acesteia.

Așa cum putem observa din grafic (*figura nr. 7.3*), pentru rezolvarea oricărei sarcini este absolut necesar un anumit nivel de mobilizare energetică, indus de factorii motivaționali. *Supramotivarea,* depășirea optimului motivațional, conduce însă la rândul ei, la deteriorarea performanței - împiedicând concentrarea atenției, aducând după sine stresul sau anxietatea, etc. - condiții care împiedică mobilizarea resurselor cognitive și desfășurarea sarcinii.

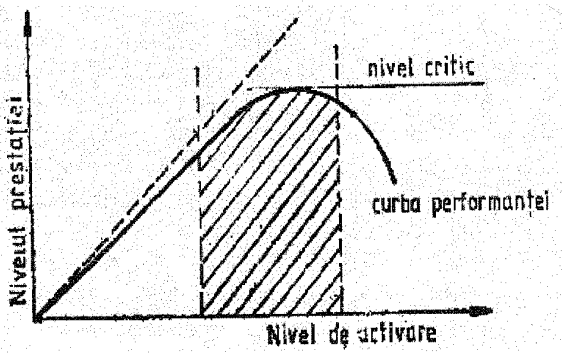


Figura nr. 7.3 Relația dintre nivelul de activare și performanță

În general în rezolvarea oricărei sarcini concură două mari tipuri de motive: dorința de succes și teama de eșec. Atunci când teama de eșec predomină apare supramotivarea, care are efecte negative asupra performanței.

Anticiparea efectelor unei acțiunii și evaluarea resurselor și mijloacelor de realizare a acesteia au loc la nivel subiectiv. Aceeași sarcină poate fi percepută de un individ ca foarte dificilă și fără șanse de reușită, iar eșecul în rezolvarea ei dezastruos, în timp ce un alt individ o poate evalua ca fiind puțin importantă și facilă. Sarcinile concrete pot fi subestimate sau supraestimate la nivel subiectiv. Subestimarea conduce la submotivare și neglijarea sarcinii iar supraestimarea conduce la supramotivarea anticipativă, ambele situații reflectându-se negativ asupra performanței.

Sintetic, relativ la optimul motivațional se pot identifica două situații:

a) *când dificultatea sarcinii este percepută (apreciată) corect de către subiect.* În acest caz, optim motivațional înseamnă relația de corespondență, chiar de echivalență între mărimile celor două variabile. Dacă dificultatea sarcinii este mare înseamnă că este nevoie de o intensitate mare a motivației pentru îndeplinirea ei; dacă dificultatea sarcinii este medie, o motivație de intensitate medie este specificată pentru soluționarea ei etc.

b) uneori dificultatea (sau semnificația) sarcinii este percepută (apreciată) incorect de către subiect. În acest caz ne confruntăm cu două situații: fie cu *subaprecierea* semnificației sau dificultății sarcinii, fie cu *supraaprecierea* ei. Ca urmare, subiectul nu va fi capabil să-și mobilizeze energiile și eforturile corespunzătoare îndeplinirii sarcinii. Într-un caz el va fi *submotivat,* va activa în condițiile unui deficit energetic, ceea ce va duce în final la insucces sau la performanțe reduse. În cel de-al doilea caz subiectul este *supramotivat,* acționează în condițiile unui surplus energetic care l-ar putea dezorganiza, stresa, i-ar putea epuiza resursele energetice chiar înainte de a se confrunta cu sarcina.

Optimul motivaţional diferă de la o persoană la alta, în funcţie de gradul de dificultate al sarcinii, de capacităţile cognitive şi abilităţile personale, de anumite particularităţi ale sistemului nervos, de gradul de anxietate, etc. Referitor la importanţa tipului de sistem nervos, s-a arătat de pildă că persoanele care aparţin tipului puternic echilibrat pot să suporte tensiuni psihice mari relativ la efectuarea unor sarcini dificile, în timp ce persoanele care aparţin tipului slab sau dezechilibrat nu reuşesc acest lucru.

Relaţia dintre intensitatea motivaţiei şi nivelul performanţei depinde de complexitatea sarcinii pe care subiectul o are de îndeplinit. Cercetările au arătat că în cazul sarcinilor simple (repetitive, rutiniere, cu comportamente automatizate, cu puţine alternative de soluţionare) nivelul de activare eficace este mai scăzut decât în cazul sarcinilor complexe (creative, bogate în conţinut şi în alternative de rezolvare). Cu cât există o mai mare corespondenţă şi adecvare între intensitatea motivaţiei şi gradul de complexitate al sarcinii, cu atât activitatea desfăşurată va fi mai eficientă.

Trebuie menţionat faptul că motivaţia cognitivă (intrinsecă) nu respectă acest tip de dependenţă. Creşterea motivaţiei cognitive - a curiozităţii, a dorinţei de cunoaştere - chiar la cote înalte, nu se reflectă negativ asupra performanţei. Cu cât pasiunea pentru un anumit domeniu al cunoaşterii este mai mare, cu atât activitatea desfăşurată în acest domeniu este mai eficientă.

Realizarea optimului motivaţional presupune acţiunea asupra a două variabile: *perceperea corectă* asupra complexităţii şi dificultăţii sarcinii şi *controlul (autocontrolul)* intensităţii motivaţiei. În relaţie cu factorii cognitivi, aceste condiţii sunt realizabile la nivelul *metacunoştinţelor*.

5.8. Aspecte specifice ale motivaţiei învăţării şcolare

Activitatea predominantă în perioada şcolară este învăţarea. Activitatea de învăţare necesită realizarea unor comportamente. Însuşindu-şi anumite reacţii care devin stabile, prin repetare, elevul urmăreşte mereu noi scopuri în activitatea de învăţare. Putem considera că mai multe motive, care constituie calea eficientă spre atingerea scopului. Valoarea stimulativă a motivelor ajută în direcţia ridicării continue a performanţelor şcolare. Un element important îl reprezintă modul în care vor fi asimilate cunoştinţele de către elevi. *Asimilarea cunoştinţelor ar trebui să fie rezultatul participării active a elevilor în procesul învăţării, al activităţii proprii de descoperire şi imaginaţie, al propriului lor efort. Această asimilare activă se asigură, pe de o parte, prin familiarizarea elevilor cu diferite tehnici de muncă intelectuală iar pe de altă parte, prin dezvoltarea la elevi a capacităţilor intelectuale şi a creativităţii.*

Tendinţa de repetare a unor acţiuni chiar puternic motivate, este limitată, iar în urma unor repetări multiple se naşte fenomenul de plictiseală, care la rândul său provoacă un nou motiv de evitare a repetării, de schimbare a activităţii. Performanţa şcolară se ridică atunci când este puternic motivată şi când este susţinută de o recompensă. Multiplele forme de recompensă care se practică în şcoală urmăresc acest scop de întărire, deci de-a forma motive puternice pentru a se însuşi mai bine, mai repede materialul. Cu cât întărirea este mai puternică (întărire pozitivă - recompensă; întărire negativă pedeapsă), cu atât creşte şi randamentul, cresc performanţele. Se constată însă că descreşterea recompensei sau întreruperea aplicării ei, ca şi suprimarea duc inevitabil la scăderea randamentului. Apare, astfel necesitatea unei dozări atente a întăririlor (recompense / pedepse).

Cercetările psihologice confirmă teza că stimularea prin laudă este de preferat stimulării prin pedeapsă sau intimidare. Dar şi stimularea prin laudă trebuie dozată cu atenţie, deoarece poate crea efecte negative ca lipsa de rezistenţă la eşecuri, supraestimare etc. Eşecul, înţeles ca "pedeapsă naturală" constituie un motiv al comportamentului. În cadrul învăţării prin încercare şi eroare, eşecul (eroarea) este un "component natural", care după cum ştim, conţine informaţie negativă, dar de o valoare inegală cu reuşita. Reuşita motivează mai puternic continuarea

activității. Oricum însă, eșecul este inevitabil pe parcursul învățării și cu toată tendința noastră naturală de a-l evita, are o mare valoare educativă. Ca și lauda, și eșecul, pedeapsa, de asemenea acționează pozitiv doar între anumite limite. Pedeapsa repetată nu distruge atracția către un obiect dorit. În cazul tipic de situație conflictuală, subiectul este mai atras de obiect decât respins de ideea pedepsei.

Trebuie să amintim aici și legea "secvenței temporale", după care un anumit act uman este determinat nu numai de consecințele lui ci și de apariția în timp a respectivelor consecințe. Cu alte cuvinte, când un anume act are două consecințe posibile și la fel de probabile, una premială (pozitivă) și alta de sancțiune (negativă) atunci situația conflictuală se rezolvă în funcție de consecința cea mai apropiată în timp. Așa se explică de ce copilul lăsat singur mănâncă dulceața oprită, deși părinții l-au prevenit că, încălcând opreliștea, va fi pedepsit. Consumarea dulcelii provoacă o satisfacție imediată, pe câtă vreme perspectiva pedepsei este mai îndepărtată și într-o anumită măsură nesigură (părinții pot să uite să controleze dacă s-a mâncat din dulceață). Învățătorul/profesorul trebuie să stabilească toate sarcinile în așa fel încât copilul să nu fie tentat să prefere o activitate care să-i dea o satisfacție imediată în pofida sancțiunii care va urma.

Atracția obiectelor și situațiilor reprobabile încetează atunci când apare o motivație mai puternică pozitivă și nu în urma aplicării de pedepse. Din acest punct de vedere, analogia cu animalele este slabă, deoarece motivația la copil se complică prin faptul că urmărirea unui obiect sau a unei situații legate de o pedeapsă corespunde și satisfacerii unei nevoi de opoziție, de independență. Dorința elevului de nesupunere este un motiv destul de puternic pentru ca să fie în stare să sufere și pedepse, atunci când i se pare că este frânat în libera lui manifestare. Suferința pe care o plătește pentru actele lui îi conferă față de sine și față de colegii de vârstă și o aureolă de „erou", care este un motiv foarte puternic de acțiune. Lauda, recompensa și pedeapsa au eficiență numai până la o anumită vârstă și până la atingerea unui anumit nivel de conștiință. Când elevul atinge un nivel ridicat de interese superioare, lauda și pedeapsa se folosesc mai rar, căci ele nu mai ridică performanța. Interesele superioare constituie un nou și puternic motiv de învățare.

Interesul pentru învățătură în clasa I pornește de la motive apropiate celor întâlnite la preșcolari și de la criterii exterioare. Copilul este mândru că acum are ghiozdan, nu mai stă la măsuță, ci in bancă etc. Activitatea școlară provoacă și alte satisfacții: se pot asculta povești interesante, jocurile sunt mai bogate etc. Din clasa a III-a înainte, interesul pentru activitățile școlare încep să se sprijine pe motive mai îndepărtate, cu semnificație socială. Apare în același timp și procesul de interiorizare. Abia la elevii claselor terminale ale școlii generale se poate vorbi despre apariția unor înclinații bine diferențiate pentru un obiect de învățământ sau altul. Tot la aceștia motivul devine eficient numai din momentul în care el se constituie la nivelul personalității, investindu-se într-o atitudine față de activitatea școlară.

În stimularea motivației școlare trebuie să se ia în considerare și capacitățile/abilitățile fiecărui elev. Stimulările puternice, dar aflate în discordanță cu capacitățile intelectuale pot avea urmări contrare celor așteptate. Nerealizarea scopului propus și nesusținerea în plan afectiv și de către o motivație școlară pozitivă conduce la pierderea încrederii în forțele proprii și la instalarea sentimentului de eșec. A forma și a dezvolta motivația școlară superioară la elevi presupune, după cum subliniază I. Neacșu următoarele ă103î:

a) potențarea rolului pe care îl joacă variabilele cognitive, afective, atitudinale, sociale, caracteriale în determinarea rezultatelor și a reușitei activităților școlare;
b) restructurarea continuă a variabilelor dinamogene pentru a putea fi mai ușor manipulate de profesori și elevi;
c) întărirea pozitivă a acelor proprietăți ale instruirii care pot conduce la autoinstruire, la activism specific autoorganizării activității de învățare;
d) producerea deliberată de conexiuni și de asimilări comportamentale stabile, cu valoare socială ridicată, care să-l angajeze pe elev în acțiuni de învățare pe termen lung.

În condiţiile învăţământului au o frecvenţă mai ridicată următoarele categorii de motive:

- *motivele profesionale* – sunt centrare pe viitoarea profesiune. Vârsta şcolară mare este etapa în care tânărul face demersuri legate de viitoarea lui profesiune şi unul dintre acestea este decizia pentru o profesiune sau alta. Impulsurile interne stau la baza autoorientării profesionale elevul învăţând cu scopul de a se pregătii pentru o anumită profesiune. De aceea, în procesul de învăţământ trebuie formate şi dezvoltate capacităţile şi aptitudinile, interesele şi înclinaţiile care să-l facă apt pentru această profesiune;
- *motivele cognitive* – sunt reprezentate de trebuinţa de a şti, de a înţelege, de a poseda informaţii, de a fi curios pentru nou, pentru neobişnuit. Se numesc cognitive pentru că sunt legate de procesele de cunoaştere (percepţie, memorie, gândire, imaginaţie) datorită cărora primim informaţii despre obiecte şi fenomene şi ne formăm noţiuni şi idei;
- *motivele relaţionale* – constau în trebuinţa de interacţiune a elevului cu părinţii, profesorii, colegii. Profesorii care se bucură de mult respect şi consideraţie vor exercita întotdeauna cea mai mare influenţă benefică asupra elevilor. Ca motive relaţionale se menţionează: trebuinţa de învăţare bazată pe competiţie, dorinţa de afirmare în raport cu alţii, necesitatea de colaborare, dorinţa de popularitate, nevoia de protecţie (din partea părinţilor, a profesorilor etc.);
- *motivele individuale* – se referă la mobilurile legate de propria persoană;
- *motivele materiale* – unii elevi acordă o mare importanţă unor stimulente cum sunt de exemplu premiile. Când nu se exagerează acesta nu este un lucru negativ, însă când se învaţă numai din dorinţa de a primi note mari sau diferite premii se poate ajunge la dificultăţi şcolare prin epuizarea iraţională a resurselor energetice ale organismului. Alţi elevi învaţă pentru cadouri sau alte recompense promise de părinţi. În motivaţia şcolară însă nu imboldurile materiale sau externe trebuie să conducă la întărirea activităţii de învăţare, ci impulsurile interioare care îşi au sursa în nevoile interne ale elevului şi care se satisfac prin realizarea în condiţii optime a sarcinilor şcolare.

6. COMUNICAREA EDUCAŢIONALĂ

Procesul de predare şi învăţare este, în cea mai mare parte, un proces de comunicare între cel care predă (profesorul) şi cei care învaţă (elevii). Cele două componente ale acestui proces - predarea şi învăţarea - sunt ele însele, în bună măsură, procese de comunicare sau care implică în mod direct comunicarea. A preda înseamnă a elabora şi a transmite mesaje, iar a învăţa (cu sensul de a învăţa în clasă, în relaţie cu profesorul) înseamnă a recepta şi a asimila mesaje. Firește, procesul real al comunicării didactice este mult mai complex. A învăţa în procesul de învăţământ nu se reduce la a recepta, ci implică participarea activă a elevului în ambele ipostaze, de receptor şi emitent de mesaje, după cum a preda nu se limitează la a transmite, ci implică şi actul receptării şi al reacţiei de feed-back la mesajele emise de elevi, schimbarea dinamică a rolurilor fiind una din condiţiile principale ale comunicării eficiente în procesul de învăţământ. Important este faptul că procesul de predare-învăţare poate fi mai bine înţeles şi mai bine condus dacă se cunosc şi se aplică procesele, factorii şi cerinţele ce rezultă din abordarea lui ca proces de comunicare.

6.1. Structura şi procesualitatea comunicării

În accepţiunea ei generală, comunicarea este activitatea prin care se *emit*, se *transmit* şi se *recepţionează* mesaje între elemente diferite (subiecţi, grupuri, organizaţii etc.), fiecare având succesiv rolul de *emiţător* (sursă, expeditor) şi de *receptor* (destinatar). În cazul comunicării interumane, agenţii comunicării sunt subiecţii (indivizii) şi grupurile, iar în cazul comunicării

educaționale, agenții comunicării sunt, în prim plan, profesorul și elevii, iar pe alte planuri, părinții, membrii comunității sociale, persoanele interesate direct de școală și cu influență asupra activității acesteia.

Structural, comunicarea se prezintă ca un sistem de elemente fizice și energetice, de operații și relații care mijlocesc vehicularea de informații de la o *sursă*, printr-un *mediu*, la o *destinație*. Structura sintetică a comunicării cuprinde:

1. **Emițătorul** (sau emitentul) este persoana sau grupul care elaborează, codifică și emite informația și o lansează în sistemul comunicațional. Emițătorul este o structură complexă în care pot fi identificate cel puțin trei elemente:
   - *unitatea centrală* (de comandă) care elaborează conținutul mesajului care, în cazul individului, este însăși personalitatea, iar în cazul grupului este factorul sau structura de conducere;
   - *sistemul de codificare*, adică structura la nivelul căreia conținutul informațional este transpus într-un cod;
   - *sistemul de emisie* care, în cazul individului este aparatul fonator (pentru comunicarea verbală orală) sau comportamentul motor (pentru comunicarea scrisă ori pentru cea nonverbală). Grupurile sau instituțiile pot dispune de structuri specializate de emitere a mesajelor.

2. **Receptorul** este persoana sau grupul cărora li se adresează informația emisă și transmisă și care efectuează recepția, decodificarea și receptarea propriu-zisă (înțelegerea mesajului). Receptorul este, de asemenea, o structură complexă, care funcționează prin inversiune simetrică în raport cu emițătorul, cuprinzând deci:
   - *sistemul de recepție*, corespunzător sistemului în care mesajul a fost emis (de pildă, analizatorul auditiv pentru mesajele verbale orale);
   - *sistemul de decodificare* a mesajului;
   - *unitatea centrală* la nivelul căreia mesajul este receptat (înțeles) și care elaborează reacția de feed-back la mesajul receptat.

3. Mesajul este forma concretă pe care o îmbracă informația vehiculată în actul comunicării, fiind alcătuit din:
   - *conținutul informațional* (imagini, idei, stări subiective etc.);
   - *codul* (sistemul de semne și simboluri în care conținutul este transpus);
   - *forma de materializare* (obiectivare) a mesajului, care să-l facă accesibil căii sau mijlocului de transmitere (de pildă, emisia vocală pentru comunicarea orală, suportul scris, suportul magnetic etc.).

4. **Calea de transmitere**, reprezintă canalul sau mijlocul prin care mesajul este transportat de la emițător la receptor, de pildă, *aerul* pentru comunicarea verbală orală sau *lumina* (radiațiile electromagnetice din spectrul vizibil) pentru comunicarea nonverbală (prin gesturi, expresii, comportamente).

5. **Ambianța** sau *mediul* reprezintă cadrul în care se produce comunicarea și în care funcționează calea de transmitere, putând să cuprindă atât factori *favorizanți*, cât și factori *perturbatori*.

6. **Feed-back-ul** (legătura inversă) dintre receptor și emițător, reprezintă reacția emisă de receptor la un mesaj receptat, care poate fi transmisă *succesiv* emiterii, pe aceeași cale de transmisie, sau *simultan* cu emiterea, dar pe alte căi de transmitere. De exemplu, un mesaj oral poate primi feed-back-ul succesiv tot pe calea comunicării orale (ceea ce înseamnă transpunerea receptorului în postură de emițător) sau simultan prin reacții expresiv-comportamentale (adică pe calea vizuală).

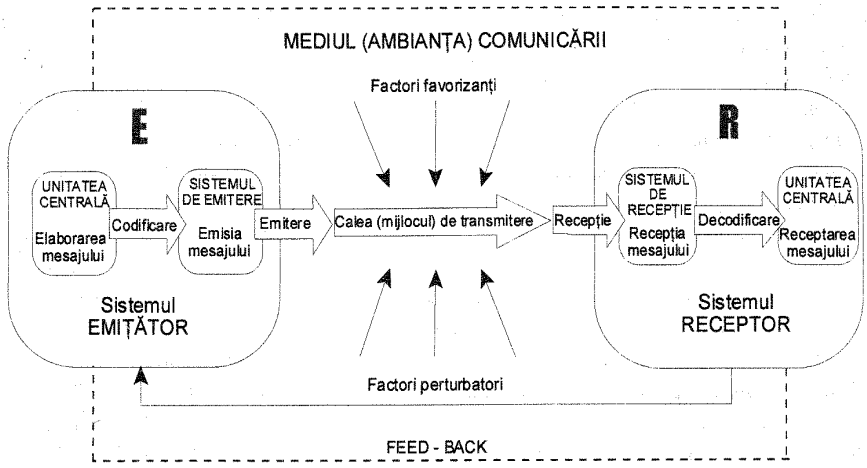


Figura nr. 7.4 Structura şi procesualitatea comunicării

Corespunzător acestei structuri, *procesul comunicării* cuprinde o succesiune dinamică de etape şi operaţii care se derulează în timp. Cel mai simplu proces de comunicare are o structură alcătuită din patru componente interdependente: emiterea, transmiterea, recepţia şi feed-back-ul.

1. **Emiterea** este actul fundamental al oricărei comunicări şi constă în elaborarea de mesaje şi codificarea acestora într-un *sistem de semne sau simboluri* (într-un cod) accesibil receptorului (destinatarului) şi pentru care se dispune de un mijloc adecvat sau de o cale adecvată de transmitere către receptor. Rezultă că emiterea este un proces complex care cuprinde atât componente cât şi desfăşurări interne, latente, neobservabile (elaborarea mesajului, codificarea), cât şi elemente manifeste, externe, observabile (comportamente verbale, motorii, expresii emoţionale etc.). Într-un sens mai restrâns, emiterea este actul prin care un mesaj este lansat pe calea de transmitere pe care se desfăşoară comunicarea. Din punctul de vedere al integrării în dinamica comunicării, emiterea poate să apară în două ipostaze:

a) ca *emitere activă*, ca act de iniţiere şi de declanşare a unui proces de comunicare (de pildă, a unei discuţii) sau ca modalitate de conducere a unei dezbateri, a unui dialog (situaţie reflectată foarte bine de statutul de „moderator" sau „preşedinte de şedinţă");
b) ca *emitere re-activă*, ca răspuns sau ca reacţie la un mesaj receptat de la cel care a iniţiat sau care conduce comunicarea, situaţie în care emiterea succede receptării.

În primul caz, conţinutul mesajului emis şi comportamentul de comunicare aparţin emitentului, celui care provoacă sau / şi conduce comunicarea. În cel de-al doilea caz, conţinutul mesajului, modul de exprimare şi reacţiile comportamentale sunt dependente atât de cel care reacţionează, cât şi de cel care a provocat sau / şi conduce comunicarea. În consecinţă, un mesaj de răspuns trebuie judecat atât prin caracteristicile ce aparţin emitentului, cât şi prin acele caracteristici care rezultă din natura „provocării" care a declanşat răspunsul.

2. **Transmiterea** este procesul prin care mesajul emis este "transportat" la receptor, realizându-se astfel conexiunea emisie-recepţie. Condiţia esenţială a transmiterii este aceea ca "la capătul liniei" mesajul să ajungă într-o formă cât mai apropiată de forma emisă. Ideal este ca alterarea mesajului pe calea de transmitere să fie nulă, dar practic această condiţie este greu de îndeplinit. De aceea, în teoria comunicării se operează cu termenii de *capacitate de transmitere*, *zgomot* (factori perturbatori) şi *transinformaţie* (cu referire la informaţia transmisă faţă de cea emisă).

Transmiterea este un proces bidimensional - spațio / temporal - care se produce atât într-un spațiu fizic, ca parcurgere a unei *distanțe*, folosind anumite "mijloace de transport", cât și ca o succesiune cronologică de evenimente care implică o anumită *durată* de la emitere la recepție și de la recepție la feed-back. Din această perspectivă, transmiterea poate fi de două feluri:

a) *transmitere directă*, atunci când cele două acte - emiterea și recepția - coexistă în spațiu și timp, se produc aici și acum, iar participanții la procesul comunicării pot intra în relație perceptivă nemijlocită, pe cale vizuală sau / și auditivă (se pot vedea și se pot auzi unul pe celălalt);

b) *transmitere indirectă*, atunci când cele două acte - emiterea și recepția - sunt separate în spațiu sau/și timp, când se emite aici și se receptează în altă parte, când se emite acum și se receptează altcândva (peste o oră, o zi, un an, un secol ș.a.m.d.), iar participanții la actul comunicării nu se află într-o relație perceptivă nemijlocită, nu pot interacționa aici și acum, uneori nici nu se cunosc (cazul cărții care se adresează cititorului necunoscut).

Mijloacele moderne de comunicare au relativizat distincția dintre cele două tipuri de transmitere. De pildă INTERNET-ul, care a creat "satul mondial", a condus, mai ales prin metodele de comunicare interactivă, la anularea practică a distanței, modificând esențial înțelesul lui "aici și acum".

3. **Receptarea** este actul de destinație a comunicării și constă în recepția (percepția) propriu-zisă a mesajului, în decodificarea și înțelegerea acestuia de către destinatar. Ca desfășurare receptarea ar trebui să fie inversul perfect al emiterii. Practic însă, această reciprocitate prin simetrie inversă a emiterii și receptării nu se realizează niciodată pe deplin. Pe lângă factorii de zgomot din mediul de transmitere, corespondența dintre mesajul emis și mesajul receptat este afectată de trei genuri de asimetrii:

a) *asimetria codurilor,* respectiv codificare - decodificare, care este minimă în cazul limbajelor artificiale, dar poate atinge cote importante în cazul limbajelor naturale (limba vorbită), datorită în principal faptului că limbile naturale nu sunt convenții perfecte, ci convenții care se modifică și se reînnoiesc cu fiecare act de comunicare, iar oamenii care vorbesc o anumită limbă o posedă la diferite niveluri, cu posibilități diferite de exprimare și receptare;

b) *asimetria repertoriilor* generate de diferențele de conținut (complexitate, dificultate) între mesajul emis, cel perceput și cel efectiv receptat (înțeles) de destinatar;

c) *asimetria intențiilor* (motivațională și voliționlă), între ceea ce vrea să transmită expeditorul și ce așteaptă sau dorește să afle destinatarul, între ceea ce spune un semn (un cuvânt) și ceea ce *vrea* să spună.

4. **Feed-back-ul** (conexiunea inversă, retroacțiunea) este relația informațională care pune în dependență actul emiterii și pe cel al transmiterii de actul receptării, constituind pârghia esențială a (auto) reglării procesului de comunicare. Prezența feed-back-ului este indiciul că actul comunicării are efectiv loc și că, sub aspect psihosocial, comunicarea a dobândit caracterul unei *interacțiuni.* Feed-back-ul poate fi direct și indirect, imediat sau întârziat.

a) *feed-back-ul direct* este oferit de însuși răspunsul pe care receptorul (destinatarul) îl dă în urma mesajului receptat și parvine în același cod și pe aceeași cale de transmitere cu mesajul emis. Exemplul tipic este răspunsul oral la o întrebare orală, natura răspunsului permițându-i emitentului să afle cum a fost receptat mesajul emis (întrebarea) și să-și regleze succesiunea ulterioară a întrebărilor. Cea mai bună asigurare a feed-back-ului este ca toți participanții la actul comunicării să aibă posibilitatea de a ocupa succesiv ambele ipostaze: de emitent (vorbitor) și receptor (ascultător).

b) *feed-back-ul indirect* este alcătuit din acele reacții și răspunsuri care parvin în alt cod și pe altă cale de transmitere decât mesajul emis. Exemplul tipic este feed-back-ul vizual și prin limbaj non-verbal (mimică, gesturi) la o comunicare verbală pe cale auditivă.

c) *feed-back-ul imediat* este posibil atunci când emiterea şi receptarea se succed în acelaşi loc sau când mijloacele de transmitere permit anularea distanţei prin viteza de vehiculare a mesajului. Cel mai bun feed-back se obţine prin comunicarea tip dialog, dezbatere, discuţie „face - to - face".

d) *feed-back-ul întârziat* se produce atunci când cele două acte ale comunicării, emiterea şi receptarea, sunt separate în timp, fie datorită distanţei şi vitezei reduse a mijloacelor de transmitere, fie în situaţiile în care scopul şi natura emiterii nu presupun sau nu permit o receptare imediată, ci una la un termen definit sau nedefinit (de pildă, o scrisoare transmisă prin poştă, o adresă scrisă oficială, o carte, etc.). Este evident că feed-back-ul întârziat face comunicarea mai dificilă şi sporeşte rigorile de construcţie a mesajului emis.

6.2. Formele comunicării

Formele comunicării sunt categorii specifice de comunicare reunite în funcţie de unul sau mai multe elemente comune cum sunt: unitatea de cod, tipul de relaţie dintre emitere şi recepţie, poziţia agenţilor în structura comunicării etc. Prezentăm în cele ce urmează cele mai importante forme ale comunicării, dintre cele care sunt semnificative pentru procesul de învăţământ.

6.2.1 Comunicarea verbală şi comunicarea nonverbală

1. **Comunicarea verbală**, numită şi *lingvistică*, este cea care foloseşte drept sistem de codificare *limba*, concretizată în *limbajul verbal*, oral sau scris. Forma de limbaj impune aparatul de emisie şi cale de transmitere a mesajelor verbale:

- *limbajul oral*, cu variantele lui (monologat, dialogat, colocvial) este mai bogat în posibilităţi de expresie, mai dinamic mai uşor adaptabil la contextul comunicării, fiind de regulă îmbinat cu mijloacele nonverbale de comunicare;
- *limbajul scris* este mai pretenţios, mai sărac în mijloace de expresie, mai puţin adaptabil la context şi, prin urmare, mai dificil.

Comunicarea verbală are cea mai largă utilizare în procesul de învăţământ. Cea mai mare parte a informaţiilor, dar şi a influenţelor educative se vehiculează prin comunicare verbală iar, în cadrul ei, prin *limbaj verbal natural*, adică prin folosirea limbilor naturale. De aceea, învăţarea limbii în care se desfăşoară procesul de învăţământ, în cazul nostru a *limbii române*, este nu numai un obiectiv specific pentru o disciplină particulară de învăţământ, dar şi *o condiţie generală şi necesară pentru realizarea obiectivelor pe ansamblul procesului de învăţământ*, ale tuturor disciplinelor şi ale tuturor activităţilor de predare şi învăţare. Chiar şi învăţarea limbajelor formale ale ştiinţelor (matematica, informatica ş.a.) sau a limbilor străine implică, cel puţin în primele etape, comunicarea în limbaj verbal natural. Desigur, învăţarea limbii, a limbii privită ca expresie a unei culturi, a unor tradiţii, ca factor esenţial în menţinerea şi afirmarea identităţilor naţionale sau/şi statale, are multe alte implicaţii, nu numai pedagogice, dar şi culturale, naţionale, inclusiv politice. Dincolo însă de disputele ce pot avea loc pe acest teren, din punct de vedere pedagogic important este faptul că gradul de stăpânire de către profesori şi elevi a limbii în care se desfăşoară procesul de învăţământ este decisiv pentru calitatea şi eficienţa acestui proces.

2. **Comunicarea nonverbală**, numită şi *extralingvistică*, este cea care foloseşte drept sistem de codificare şi de emitere a mesajelor *expresiile comportamentale observabile*. Principale mijloace ale comunicării nonverbale sunt:

- *expresivitatea care însoţeşte limbajul oral* (intensitatea, tonul, ritmul vorbirii, pauzele etc.);
- *mimica* (expresivitatea ce rezultă din dinamica elementelor mobile ale feţei);
- *pantomima* (gesturile, mersul, postura);
- *expresivitatea emoţională* (cea care însoţeşte şi exteriorizează trăirile afective).

De regulă, comunicarea nonverbală o însoţeşte şi o compensează pe cea verbală, neavând un mesaj distinct, cuprinzând nuanţări, precizări impuse de insuficienţa posibilităţilor de exprimare ale limbajului verbal. În acest caz, este vorba despre două codificări diferite, dar complementare ale aceluiaşi mesaj. Comunicare nonverbală poată să fie însă şi o formă de comunicare de sine stătătoare, ca mijloc exclusiv sau predominant de codificare şi de emitere a unui mesaj. Comunicarea nonverbală se recomandă pentru întărirea *funcţiei persuasive* (de convingere) şi a *funcţiei expresive* ale limbajului verbal, precum şi ca un mijloc mai eficient de realizare a influenţelor educative în sfera educaţiei morale şi estetice.

6.2.2. Comunicarea directă şi comunicarea mediată

1. **Comunicarea directă** (imediată) este comunicarea în care cei doi subiecţi (agenţi) - emitentul şi receptorul - se află în relaţie directă, vizual-auditivă, iar cele două acte, emiterea şi recepţia, sunt imediat succesive. Pe scurt, este comunicarea în care emiterea şi receptarea coexistă în timp şi spaţiu. Pentru procesul de învăţământ, tipică este comunicarea în cadrul lecţiei, al cursului sau seminarului, al celorlalte activităţi didactice care presupun prezenţa şi interacţiunea directă a profesorilor şi elevilor. În acest caz, *feed-back-ul este direct şi imediat*, ceea ce permite o adaptare dinamică a emiterii la semnalele receptorului şi, în general, a procesului comunicării la contextul în care se desfăşoară. Sub aspectul formelor de comunicare, tipică pentru comunicarea directă este *comunicarea verbală orală* (limbajul oral), în care cei doi agenţi interacţionează direct, pot să-şi schimbe imediat rolul (emiţătorul să devină receptor şi invers), iar comunicarea verbală poate fi completată cu elemente nonverbale.

2. **Comunicarea mediată (indirectă, întârziată)** este comunicarea în care emiterea şi recepţia sunt separate în timp şi spaţiu, în care se emite *aici*, dar se receptează *în alt loc*, se emite *acum*, dar se receptează mai *târziu*. În acest caz, *feed-back-ul este indirect, depărtat în timp şi spaţiu*, iar uneori nu este posibil. Tipică este *comunicarea scrisă*, mijlocită de un sistem de transmitere a mesajelor scrise, în care emiţătorul şi receptorul se află la distanţă unul de celălalt, iar receptarea, ca şi feed-back-ul sunt întârziate. În unele cazuri speciale, de exemplu, scrierea unei cărţi care se adresează unor cititori (receptori) necunoscuţi şi a cărei lectură (receptare) se produce într-o perioadă de timp nedefinită, feed-back-ul este practic absent sau întârziat, adaptarea în funcţie de feed-back fiind dificilă sau chiar imposibilă.

Aceste dificultăţi se manifestă şi în procesul de învăţământ. De pildă, lucrările scrise, ca tehnici de verificare şi evaluare, nu permit interacţiunea directă cu elevii, mesajele scrise de ei nu mai pot fi completate, corectate sau precizate, iar feed-back-ul de reglare a procesului de comunicare este întârziat, uneori poate lipsi, atât pentru profesor, cât şi pentru elevi. De aceea, se recomandă ca mijloacele de comunicare scrisă să fie completate cu comunicarea directă, interactivă, cu elevii. În exemplul dat, discutarea în clasă cu elevii a lucrărilor scrise poate suplini carenţele comunicării scrise, în special prin refacerea posibilităţii feed-back-ului de autoreglare a comunicării.

6.2.3. Comunicarea directivă şi comunicarea nondirectivă

1. **Comunicarea directivă** este o comunicare dirijată (condusă), în care rolul de emiţător este ocupat (sau acordat) în mod predominant unei persoane, aceasta stabilind dacă şi când (uneori şi cum) celălalt sau ceilalţi pot interveni, ca emitenţi, în actul comunicării. Cazul tipic este cel al comunicării didactice, în care profesorul are întotdeauna, direct sau indirect, rolul de conducător al procesului comunicării. De asemenea, interviul directiv este ilustrativ pentru comunicarea directivă. În comunicarea directivă, conţinutul, tematica mesajelor şi cursul comunicării sunt prestabilite sau chiar impuse, abaterile fiind corectate sau "sancţionate". Circuitul comunicării

directive este un *circuit vertical* întrucât are loc între persoane cu poziţii diferite (ierarhizate). De exemplu, *comunicarea managerială* este o comunicare directivă.

Cu toate că, prin natura sa, comunicarea didactică este una directivă, în sensul că profesorul este în mod explicit, prin statutul său, conducătorul procesului de comunicare, gradul de directivitate şi de structurare a comunicării nu este acelaşi în cadrul diferitelor metode de învăţământ. În metode cum sunt expunerea, conversaţia structurată sau conversaţia de verificare (examinare), comunicarea este în mod accentuat directivă, posibilitatea elevilor de a interveni, de a schimba structura sau „cursul" comunicării fiind redusă. În cadrul altor metode cum sunt conversaţia euristică, dezbaterea de grup, seminarul, caracterul directiv este atenuat, dar profesorul continuă să exercite controlul asupra conţinutului şi direcţiei comunicării.

2. **Comunicarea nondirectivă** este o comunicare liberă (spontană), în care nici rolurile de emiţător şi receptor, nici conţinutul mesajelor nu sunt prestabilite sau impuse. Fiecare participant are drepturi şi posibilităţi egale de a interveni în comunicare, de a imprima un anumit curs şi un anumit conţinut comunicării. Circuitul comunicării nondirective este un *circuit orizontal* întrucât are loc între persoane cu poziţii egale. Pe fondul comunicării nondirective pot să apară fenomene de *directivism nonformal* (spontan), datorită situaţiei că unul sau unii dintre participanţi se detaşează în mod „natural" în lideri ai procesului de comunicare.

În procesul de învăţământ, comunicarea nondirectivă este, ca extindere, mai redusă decât cea directivă, dar nu lipseşte şi nici nu trebuie să lipsească. De exemplu, în *brainstorming*, ca metodă de stimulare a creativităţii elevilor, comunicarea trebuie să fie, în prima fază a acestei metode (aceea de emitere a ideilor) o comunicare nondirectivă, în care toţi participanţii, inclusiv profesorul, au poziţii egale şi posibilităţi egale de a interveni. De asemenea, nondirectivismul poate fi o formă mascată de conducere, profesorul acţionând din interiorul grupului, dar nu prin impunere, ci prin conţinutul şi calitatea intervenţiilor în actul comunicării.

6.3. Comunicarea de grup

În tipologia formelor de comunicare se operează în mod frecvent cu categoriile: comunicare **individuală**, comunicare **de grup** şi comunicare **de masă**, criteriile de departajare fiind numărul de participanţi, contextul (cadrul) în care se face comunicarea şi uneori destinatarul (cui i se adresează comunicarea). Comunicarea de grup a fost studiată pe terenul cercetătorilor de psihologie socială care au pus în evidenţă caracterul de *interacţiune* al comunicării, arătând că relaţia de comunicare este una dintre cele mai importante forme de *interacţiune psihosocială*, care condiţionează şi este condiţionată la rândul ei de celelalte interacţiuni ce alcătuiesc structura şi dinamica grupului social.

Interesul pentru cercetarea comunicării de grup, ca şi o parte însemnată a direcţiilor acestei cercetări îşi au originea şi în nevoile de perfecţionare a comunicării din procesul de învăţământ. De altfel, numeroase cercetări s-au efectuat tocmai pe terenul comunicării educaţionale, fie ca investigaţii explicit pedagogice, cu finalităţi aplicative directe, fie ca investigaţii de sociologie şi psihologie socială, dar cu trimiteri în zona educaţionalului. În prezent, metodele didactice bazate pe comunicarea de grup reprezintă nu numai o categorie larg aplicată de metode, ci şi una dintre soluţiile de activizare şi de creştere a eficienţei comunicării educaţionale.

6.3.1. Particularităţile comunicării de grup

Grupul este cadrul social concret în care se desfăşoară comunicarea individuală, precum şi filtrul prin care sunt tranzitate circuitele comunicării de masă. O serie întreagă de fenomene ale comunicării sau care însoţesc comunicarea nu pot fi explicate fără a apela la interacţiunea de grup, la influenţele pe care grupul le exercită asupra comportamentului de comunicare al indivizilor. De

altfel, însăşi comunicarea individuală, care este de fapt o comunicare *interindividuală*, poate fi considerată o formă particulară a comunicării de grup şi anume o *comunicare în grup diadic* (adică într-un grup format din două persoane). În plan real, chiar şi comunicarea cea mai strict interpersonală, desfăşurată în afara grupului sau prin excluderea grupului, poartă amprenta poziţiilor pe care cei doi subiecţi le au în cadrul grupurilor din care fac parte.

Pentru a face totuşi distincţiile necesare între comunicarea individuală şi comunicarea de grup, trebuie să subliniem că un proces de comunicare poate fi calificat drept comunicare de grup pe baza următoarelor caracteristici:

- actul comunicării *antrenează mai mulţi sau toţi membrii grupului,* fiecare având posibilitatea de a participa ca emitent sau receptor de mesaje;
- *cadrul de desfăşurare a comunicării este grupul*, privit atât ca *prezenţă fizică* (atunci când membrii se găsesc în acelaşi spaţiu, având posibilitatea unor contacte directe "faţă în faţă", de exemplu, elevii în sala de clasă), cât şi ca *ansamblu de interacţiunii*, ca reprezentare (atunci când membrii grupului sunt separaţi fizic, dar continuă să primească sau să exercite influenţele de grup);
- *comunicarea se adresează direct sau indirect grupului*, acesta fiind întotdeauna destinatarul explicit sau implicit al oricărui mesaj emis sau receptat;
- *procesul comunicării se desfăşoară pe fondul interacţiunilor de grup,* el constituie o formă sau un suport al acestor interacţiuni. Structura, dinamica şi conţinutul comunicării poartă amprenta relaţiilor de influenţă, de autoritate, a celor cu caracter preferenţial, a configuraţiei de statusuri şi roluri, a normelor şi valorilor de grup.

Comunicarea de grup este modalitatea principală prin care profesorul poate să valorifice influenţele de grup în realizarea obiectivelor educaţionale. A valorifica grupul de elevi înseamnă a stimula şi a canaliza interacţiunile de grup, influenţele pe care grupul le exercită asupra comportamentului elevilor în direcţia obiectivelor educaţionale urmărite. Comunicarea de grup nu este opusă celei individuale, ci complementara acesteia. Se poate spune că acţiunea profesorului este realizabilă pe două căi:

- pe o *cale directă*, prin comunicare cu fiecare membru al grupului, cu fiecare elev;
- pe o *cale indirectă*, prin intermediul grupului, ceea ce presupune a favoriza relaţiile de comunicare dintre elevi, pentru a deveni posibil ca mesajele să fie transmise şi prin intermediul circuitelor de comunicare constituite în cadrul grupului, al clasei de elevi.

Este de subliniat că, în multe împrejurări, comunicarea de grup şi prin grup este mai autentică şi mai eficientă decât comunicarea directă, individuală, îndeosebi în domeniul educaţiei morale sau al socializării active a elevilor. Sunt situaţii în care elevii ascultă mai bine "unii de alţii" decât de profesori, iar influenţele, inclusiv presiunile, exercitate de grup sunt mai puternice decât cele exercitate din afara grupului sau direct asupra fiecărui membru. Desigur, valorificarea acestor influenţe presupune cunoaşterea, de către profesori a proceselor şi condiţiilor specifice comunicării în grup. Din această perspectivă, ne propunem să supunem atenţiei, în cele ce urmează, câteva dintre procesele şi problemele comunicării de grup, dintre cele care pot avea relevanţă pentru comunicarea educaţională. Desigur, presupunem că sunt cunoscute celelalte aspecte ce rezultă din abordarea clasei de elevi ca grup social şi a procesului de predare/învăţare ca interacţiune cu caracter psihosocial.

6.3.2. Valenţa comunicaţională a grupului

Din momentul în care ne propunem să stimulăm şi să valorificăm comunicarea de grup trebuie să ne întrebăm *ce* şi *cât* poate fi comunicat în şi prin grup, care sunt deci posibilităţile şi limitele comunicării de grup. Pentru aceasta se dovedeşte util conceptul de ***valenţă*** comunicaţională [vezi R. Escarpit, *De la sociologia literaturii la teoria comunicării*, 40]. Introdus de Y. Friedman

termenul de valenţă desemnează *numărul de indivizi (de membri ai grupului) cu care un individ poate comunica direct într-o perioadă de timp dată*, în ambele ipostaze:

- *la emitere*, adică numărul de indivizi spre care un membru al grupului poate să emită mesaje producătoare de influenţe (reacţii);
- *la receptare*, adică numărul de indivizi de la care un membru al grupului poate să recepteze mesaje producătoare de influenţe (reacţii).

În ambele ipostaze, problema este aceea a ***raportului informaţie/timp*** şi a raportului dintre numărul membrilor unui grup şi numărul actelor de comunicare posibile pentru fiecare membru al grupului. Cercetătorii au stabilit, mai mult sau mai puţin arbitrar, şi expresii cantitative ale valenţei. De pildă, se consideră că o persoană are, în medie, o valenţă de 4/oră, adică poate avea schimburi informaţionale (emitere - recepţie) cu cel mult patru persoane.

Dincolo de aceste estimări cantitative, important este să reţinem *că posibilităţile cantitative ale comunicării de grup sunt limitate* şi că, în consecinţă, într-o perioadă de timp dată, şansele fiecărui membru de a participa în comunicare rezultă din combinaţia dintre durata comunicării şi numărul membrilor grupului. Aceste sublinieri sunt importante întrucât, atunci când se evaluează metodele didactice bazate pe comunicarea de grup (conversaţia, dezbaterea, brainstormingul etc.), se relevă, ca un dezavantaj al acestor metode, faptul că implică un consum mare de timp la un volum redus de informaţie efectiv vehiculată şi asimilată de elevi. De regulă, aceste evaluări omit însă faptul că mărimea timpului necesar comunicării de grup, la un volum dat de informaţie, depinde direct proporţional de mărimea grupului de elevi. Cu cât grupul este mai mic, cu atât cantitatea de informaţie emisă şi receptată este mai mare. Rezultă că dificultatea sau dezavantajele aplicării metodelor bazate pe comunicarea de grup sunt generate şi de supradimensionarea claselor de elevi.

În concluzie, cu cât grupul este mai mare, cu atât durata necesară pentru o comunicare interactivă este mai mare. Cum însă durata unui proces de comunicare reală nu poate depăşi anumite limite, când aceste limite sunt depăşite se pot produce două fenomene:

- fie că grupul (prea) mare *se scindează în "grupuscule"*, adică în microgrupuri care îşi realizează fiecare propriul circuit de comunicare, aşa încât în grupul mare apar *procese de emitere simultane* (vorbesc mai mulţi deodată, fiecare încercând să "cucerească" propriul grupuscul de ascultători), ceea ce reprezintă în fapt o dezmembrare a grupului în cadrul căruia s-a realizat iniţial comunicarea;
- fie că *o parte a membrilor grupului renunţă sau refuză să mai participe în actul comunicării* (atât în emitere, cât şi în receptare), ceea ce reprezintă în fapt o *reducere temporară a numărului de membri reali ai grupului*, adică aducerea mărimii grupului la nivelul impus de durata comunicării.

Ambele fenomene sunt negative, atât în planul comunicării, cât şi în planul coeziunii de grup şi, desigur, în planul realizării obiectivelor educaţionale urmărite prin comunicarea de grup. În grupurile educaţionale, aceste fenomene sunt deosebit de evidente, iar profesorul poate să acţioneze pentru a le diminua, pe două căi:

- stabilind *numărul optim de membri din grup* şi de participanţi la comunicarea de grup (este de preferat o comunicare în grup restrâns, dar interactivă şi deschisă tuturor membrilor, unei comunicări "de masă", dar care lasă în afara ei un număr important de elevi);
- stabilind judicios *durata comunicării de grup*, în funcţie de numărul elevilor ce alcătuiesc grupul şi de posibilităţile psihice ale acestora de a susţine în timp actul comunicării.

Sub acest aspect, se consideră că grupul ideal pentru o comunicare eficientă este de 5-7 membri şi că nu poate depăşi 12-16 membri, limită dincolo de care încep să se manifeste fenomenele mai sus menţionate. *Mărimea grupului familial* (adică de 4-7 membri) este şi în acest caz confirmată ca o mărime ideală pentru o comunicare deplină. Firesţe, această mărime a grupurilor este ideală, ea nu poate fi asigurată în toate împrejurările, aşa încât profesorilor le

revine sarcina de a stabili "centrele de interes" ale comunicării de grup şi de a organiza comunicarea pe grupuri mai mici, care să permită participarea efectivă a elevilor în actul comunicării. Dacă totuşi nu există posibilitatea organizării clasei pe grupuri mai mici, sau această tehnică de organizare nu este vizată de profesor, atunci soluţia este de a limita volumul informaţiei (al cunoştinţelor) la o cantitate accesibilă comunicării în grupul (clasa) mare de elevi. *Adaptarea volumului de cunoştinţe la dimensiunile clasei de elevi, în condiţiile în care durata lecţiei este inextensibilă, reprezintă o condiţie esenţială a eficienţei metodelor didactice bazate pe comunicarea de grup.*

6.3.3. Bilanţul informaţional în grup

Observând situaţia reală a unei comunicări de grup, vom constata că participarea membrilor grupului în actul comunicării este inegală, unii fiind mai activi, mai "agresivi", alţi fiind mai pasivi, mai retraşi. În procesul de învăţământ, aceste situaţii sunt nu numai evidente, dar şi deosebit de frecvente. Situaţiile concrete depind atât de particularităţile individuale ale fiecărui elev (temperament, aptitudini, însuşiri caracteriale), cât şi de modul în care este organizată comunicarea de grup. Deseori, dinamica participării la comunicare reflectă însăşi dinamica "naturală" a interacţiunilor din cadrul grupului, a relaţiilor preferenţiale, de autoritate, de interinfluenţare care apar în cadrul grupului. Pentru a sesiza această diferenţiere a participării la comunicare s-a apelat la conceptul de ***bilanţ informaţional*** (Y. Friedman preferă termenul de *balanţă a influenţelor*) al fiecărui membru al grupului.

Bilanţul informaţional este diferenţa (sau suma algebrică) dintre influenţele pe care fiecare individ le exercită (prin actul emiterii) şi influenţele pe care le primeşte (prin actul receptării). De pildă, dacă un elev emite 4 mesaje şi receptează 3 mesaje, atunci bilanţul său este pozitiv şi egal cu 1 (4-3=1). Dacă nu emite decât două mesaje, dar recepţionează 4, atunci bilanţul său este negativ şi egal cu -2 (2-4=-2). Desigur, în timp ce actul emiterii este evident şi poate fi uşor consemnat, actul receptării este mai puţin evident şi consemnarea lui nu este certă. De aceea, se consideră mesaj receptat numai mesajul care generează o reacţie din partea subiectului. acă bilanţul informaţional este egal pentru toţi membrii grupului, atunci grupul este ***egalitar***, dacă este inegal atunci grupul este ***ierarhizat***. Schematic, cele două tipuri de grupuri sunt ilustrate în figurile ce urmează.

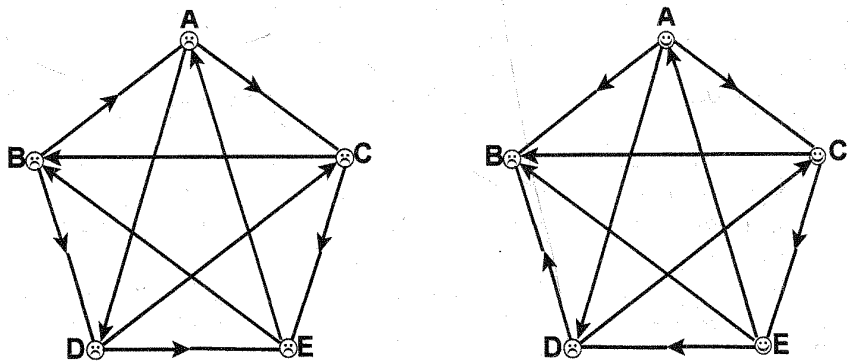


Figura a) **Figura b)**

Figura nr. 7.5 Bilanţul informaţional în grup

În figurile respective, săgeţile indică *influenţe* şi nu doar simple emiteri de mesaje, în sensul că mesajul generează o anumită reacţie, un răspuns, un anumit *efect asupra comportamentului celorlalţi*. Cunoaşterea tipului de grup este foarte utilă întrucât poate să releve natura relaţiilor

dintre membri şi structura influenţelor din cadrul grupului. Totodată, tipul de grup reflectă şi cantitatea informaţiilor care circulă realmente în grup, precum şi cantitatea de informaţie pe care grupul o poate transmite unei persoane sau altui grup.

În ***grupul egalitar*** (*figura a.*), poziţiile membrilor (de exemplu, elevii unei clase) sunt aceleaşi, comunicarea este "democratică", aşa încât acest tip de grup permite ca *un maxim de informaţie să circule în interiorul grupului*, fiecare membru având posibilităţi egale de a emite mesaje şi de a influenţa astfel comportamentul celorlalţi. Pentru profesor, stimularea configuraţiei egalitare a grupului este cale prin care să poate să sesizeze poziţia fiecărui elev în grup şi să afle maximum de informaţie despre fiecare elev. Trebuie subliniat însă că situaţia de grup perfect egalitar se întâlneşte rar şi aceasta deoarece, în procesul formării grupului, apar în mod natural ierarhizări, se afirmă lideri, unii elevi câştigă o poziţie centrală, în timp ce alţii sunt "marginalizaţi". De aceea, constituirea unor relaţii de comunicare de tip egalitar presupune intervenţia directă sau indirectă a profesorului, dirijarea relaţiilor de comunicare pentru ca fiecare elev să participe activ, ca emitent şi nu numai ca receptor de informaţii.

În ***grupul ierarhizat*** (*figura b.*), poziţiile membrilor sunt inegale, organizate pe niveluri de influenţă, aşa încât informaţia şi circuitele de comunicare tind să se concentreze piramidal, cu un bilanţ informaţional maxim la liderul sau liderii grupului. Această structură ierarhică poate fi:

- *oficială (formală)*, adică impusă sau stabilită prin reglementări de organizare a grupului, sau impusă (dirijată) de profesor prin strategia didactică adoptată;
- *neoficială (informală)*, generată de însăşi dinamica "naturală" a relaţiilor din grup. În grupurile educaţionale, care funcţionează un timp suficient pentru ca membrii să se cunoască, apar întotdeauna ierarhii nonformale, se afirmă lideri care dobândesc acest statut prin calităţi personale, care reuşesc să întruchipeze şi să reprezinte cel mai bine valorile şi normele grupului.

În desfăşurarea reală a procesului de învăţământ şi pe măsură ce elevii se cunosc, fenomenul de ierarhizare a grupurilor de elevi este foarte evident, fiind, în anumite limite, şi necesar. Important este să se cunoască şi să se influenţeze (dirijeze), în convergenţă cu obiectivele procesului de învăţământ, normele şi valorile care generează această ierarhizare. De altfel, viaţa socială reală generează în permanenţă ierarhii, iar obişnuirea elevilor cu exigenţele structurilor sociale ierarhizate trebuie să constituie un obiectiv educaţional important .În măsura în care dorim să adoptăm *modelul structurat de grup*, este recomandabil să stimulăm ierarhizarea şi să o privim ca un semn de maturizare a grupului de elevi.

În grupurile ierarhizate, informaţia care *circulă* în interiorul grupului este mai redusă, în schimb creşte informaţia *transmisă* de grup, creşte *forţa de influenţă a grupului* în ansamblul său [vezi R. Escarpit, *De la sociologia literaturii la teoria comunicării*, 40].

Fiecare dintre cele două configuraţii ale comunicării - egalitară şi ierarhizată - are atât avantaje, cât şi dezavantaje. Profesorul trebuie să coordoneze grupul spre un tip sau altul de grup, în funcţie de obiectivele urmărite şi de situaţia concretă din procesul de predare şi învăţare. Evident, soluţia optimă este îmbinarea comunicării egalitare cu cea ierarhizată.

Trebuie avut însă în vedere că opţiunea pentru un tip sau altul este condiţionată de *mărimea grupului*. Un grup egalitar nu poate fi prea mare. Numărul optim este 3-5 membri, iar peste 12 membri se înregistrează deja fenomene de pierdere a egalităţii de bilanţ informaţional (apar elevi care nu mai au posibilitatea să intervină în comunicare), iar durata necesară pentru o comunicare egalitară deplină depăşeşte, de regulă, posibilităţile fizice şi de timp ale comunicării (se reduce atenţia, iar recepţia nu se mai produce).

Când numărul membrilor grupului creşte, atunci grupul fie că *se divizează* în mod spontan, fie că *se ierarhizează*. La început, această ierarhizare se produce între membrii grupului, iar pe măsură ce mărimea grupului creşte, ea are loc între microgrupurile care se constituie în cadrul grupului mare. Trebuie subliniat, în acest context, că dimensiunea grupului nu poate depăşi o

anumită limită (se consideră că această limită se situează la 60 membri), că există deci o *dimensiune critică* dincolo de care informația nu mai poate circula, comunicarea pierde caracterul de comunicare de grup (devine comunicare de masă, care are alte legi de funcționare).

6.4. Factorii şi condițiile comunicării eficiente

Privită ca suport principal al procesului de predare-învățare, comunicarea didactică se supune exigențelor ce decurg din caracterul *intenționat, planificat şi sistematic* al procesului de învățământ, precum şi exigențelor de *calitate şi eficiență* asociate acestui proces. Prin urmare, comunicarea didactică nu se desfăşoară la întâmplare, nu trebuie lăsată în zona arbitrariului şi improvizației, ci proiectată, pregătită şi realizată în mod judicios, cu respectarea condițiilor de optim comunicațional şi de eficiență pedagogică a comunicării. Desigur, proiectarea şi structurarea comunicării, conducerea de către profesor şi subordonarea ei obiectivelor educaționale nu înseamnă şi nu trebuie să conducă la o comunicare rigidă, artificială sau formală. Dimpotrivă, comunicarea trebuie să încurajeze spontaneitatea, să valorifice derulările "naturale" ale schimbului de informații, să lase loc şi neprevăzutului, dar fără a-i deturna sensul şi conținutul impus de obiectivele procesului de învățământ.

Sintetizând, vom spune că un proces (sistem) de comunicare este eficient dacă:

- răspunde bine obiectivelor pe care le urmăreşte;
- dacă mesajul codificat şi emis reflectă corect şi complet intențiile emitentului, adică dacă se comunică realmente ceea ce se vrea sau/şi altceva (mai puțin, mai mult);
- dacă mijlocul (calea) şi ambianța transmiterii preiau şi transportă mesajul la receptor fără deformări, fără intervenția "factorilor de zgomot", fără pierderi sau denaturări;
- dacă recepția este fidelă, adică dacă forma receptată este simetric identică cu forma emisă (se aude ceea ce s-a spus, se citeşte ceea ce s-a scris etc.);
- dacă prin decodificare, conținutul mesajului receptat (înțeles) se păstrează neschimbat sau cu modificări neesențiale;
- dacă feed-back-ul este operativ şi semnificativ;
- dacă desfăşurarea comunicării stimulează şi menține motivația de comunicare a participanților;

Ineficiența comunicării îşi are originea în *disfuncțiile* ce apar în *sistemul* de comunicare sau/şi în *blocajele* ce apar în *procesul* de comunicare. Posibilitatea de apariție a disfuncțiilor şi blocajelor trebuie verificată şi controlată în principalele puncte (operații) cheie ale sistemului/procesului de comunicare:

- în procesul elaborării conținutului informațional la nivelul emițătorului;
- în actul codificării conținutului (adaptarea codului la conținut este esențială);
- în actul emisiei (lansării) mesajului pe calea de transmitere;
- în procesul transmiterii (transportării) mesajului şi în acțiunea factorilor favorizanți/perturbatori;
- în actul recepției "fizice" a mesajului;
- în actul decodificării şi al receptării propriu-zise (adică al înțelegerii) conținutului de informații receptat;
- în modul în care se realizează feed-back-ul.

Dacă avem în vedere structura de bază a comunicării, atunci cele mai multe probleme şi disfuncții pot să apară la nivelul relației dintre mesajul emis şi mesajul receptat. Acest tip de disfuncții se manifestă practic prin aceea că mesajul receptat este mai mult sau mai puțin diferit față de mesajul emis, având amplitudini de la simple diferențe cantitative, până la inversiuni esențiale de sensuri sau neînțelegerea completă de către receptor a mesajului receptat. În cazul

comunicării cu elevii, riscul acestor disfuncţii este sporit datorită faptului că, în mod natural, există deosebiri de capacitate de comunicare, de înţelegere şi de motivaţie între profesor şi elevi.

Pentru a identifica şi a controla acest gen de disfuncţii, trebuie să ne concentrăm atenţia asupra principalelor momente şi operaţii prin care scopul şi intenţia de comunicare a persoanei care comunică se transpun în mesaj efectiv receptat (şi înţeles) de către destinatarii comunicării. Firește, în postura de emiţător şi de receptor se pot găsi atât profesorii, cât şi elevii, iar problema relaţiei dintre mesajul emis şi mesajul receptat trebuie privită nu numai pe direcţia profesor-elevi, dar şi pe direcţia elevi-profesor, existând nu numai posibilitatea (şi riscul) ca elevii să nu recepteze întocmai mesajul emis de profesor, dar şi posibilitatea ca profesorul să nu recepteze întocmai mesajul transmis de elevi, la care se adaugă şi posibilitatea ca nici în comunicarea dintre elevi să nu existe o concordanţă deplină între mesajele emise şi cele receptate.

6.4.1. Elaborarea mesajului

Primul pas al comunicării este alegerea şi *construirea pe plan mental a conţinutului* de informaţii ce urmează a fi transmis (conţinut care poate fi cognitiv, afectiv, atitudinal etc.). Revenim cu precizarea că problema elaborării mesajului trebuie privită nu numai prin prisma profesorului, ca elaborare a conţinutului de cunoştinţe transmise elevilor, dar şi prin prisma elevilor, ca elaborare de „răspunsuri" la solicitarea profesorului sau de mesaje către profesor sau către ceilalţi elevi. Desigur însă că, în actul predării, elaborarea mesajelor de către profesor se supune unor exigenţe sporite. În cadrul acestui act al comunicării, riscul disfuncţiilor apare şi trebuie verificat în legătură cu principalele caracteristici ale conţinutului informaţional al mesajelor:

- *volumul*: un volum de informaţii prea mare va fi greu de receptat, oboseşte şi declanşează inhibiţia de protecţie; un volum prea mic fragmentează comunicarea sau o face lacunară;
- *gradul de accesibilitate/dificultate* are efecte similare cu cele privind volumul informaţiei: informaţia nu trebuie să fie nici prea dificilă (diminuează înţelegerea), nici prea facilă (diminuează motivaţia);
- *natura informaţiilor* (abstracte, concrete, empirice, teoretice etc.): în principiu, informaţia cu referinţe concrete, empirice este mai accesibilă şi mai antrenantă. Informaţia abstractă este mai dificilă şi mai puţin interesantă, problema fiind aceea de a-i găsi cele mai potrivite concretizări (exemplificări) şi de a stabili un raport optim între concret şi abstract;
- *gradul de sistematizare* a informaţiei se referă la măsura în care conţinutul informaţional al mesajului este sintetic, esenţializat, debarasat de detaliile nesemnificative sau de "informaţia redundentă": un grad ridicat de sistematizare sporeşte volumul informaţiei efectiv receptată, antrenează mecanismele logice ale receptării şi angajează motivaţia cognitivă a persoanelor care participă la actul comunicării;
- *gradul de noutate* sau ponderea informaţiei noi în ansamblul mesajului, este un factor de creştere/reducere a atenţiei şi a interesului: informaţia repetitivă, banală, previzibilă slăbeşte atenţia şi poate să blocheze comunicarea (partenerul nu mai ascultă); noutatea stimulează motivaţia cognitivă (curiozitatea);
- *suportul motivaţional* reflectă măsura în care conţinutul de informaţii corespunde trebuinţelor, intereselor şi aşteptărilor celor cu care comunicăm. Comunicarea sprijinită pe o motivaţie favorabilă este activă, dinamică, participativă. Inexistenţa motivaţiei şi, cu atât mai mult, o motivaţie negativă reprezintă cea mai frecventă cauză a blocajelor de comunicare.

6.4.2. Codificarea şi emiterea

Un alt proces deosebit de important pentru funcţionalitatea sistemului/procesului de comunicare este cel de ***codificare***, adică de transpunere a conţinutului informaţional într-un *cod* (sistem de semne, semnale şi simboluri, precum şi regulile de utilizare a acestora, cu ajutorul cărora poate fi

transmisă informația de la emițător la receptor). Mare parte din disfuncționalitățile comunicării își au originea tocmai în operația de codificare, mai ales atunci când între participanții la actul comunicării există în mod „natural" diferențe de stăpânire, de utilizare a codului comun de comunicare, situație ce corespunde, în mod evident, comunicării profesor-elevi. În cazul limbii naturale, când mesajul este codificat în *limbaj verbal*, principalele probleme se referă la:

- *vocabularul* (lexicul) folosit de profesor: acesta trebuie să corespundă vocabularului elevilor, să nu cuprindă termeni pretențioși, să fie clar, precis, iar atunci când se folosesc termeni polisemantici sau conotații multiple să se clarifice sensul acestora prin cuvinte ajutătoare (sinonime, antonime) și prin limbaj contextual; orice cuvânt neînțeles înseamnă o informație pierdută sau eronat receptată;
- *Construcția sintactică* se referă la aspecte cum sunt: formularea propozițiilor, lungimea și structura frazelor, stabilirea „aliniatelor", a paragrafelor etc., cerința generală fiind aceea de a conecta și de a integra componentele lexicale și gramaticale cu cele logice, așa încât construcția mesajului să fie atât corectă, clară, simplă sub raport *sintactic*, cât și coerentă, fluentă și corectă sub raport *logic* (trebuie să avem în vedere că prin construcția sintactică se precizează și se completează sensurile cuvintelor, dar se pot codifica și idei noi, care nu rezultă din semnificațiile cuvintelor luate separat);
- *corectitudinea gramaticală* este condiția obligatorie minimală a oricărei codificări în limbaj verbal; eroarea gramaticală sau folosirea inadecvată a unei reguli gramaticale pot să schimbe sensul cuvintelor și, în general, sensul mesajului transmis.

Emiterea propriu-zisă a mesajului, adică obiectivarea lui într-o formă fizică accesibilă căii de transmitere și sistemului de recepție este, de asemenea, un proces decisiv pentru buna funcționare a comunicării în procesul de învățământ. Calitatea emiterii depinde de calitatea construcției și codificării mesajului, dar apar și alți factori care țin de particularitățile formei în care se face emiterea (emisia) mesajului, factori care pot să acționeze în dublu sens: în sens *pozitiv*, susținând, completând, nuanțând conținutul mesajului sau în sens *negativ*, diminuând, generând lacune sau chiar modificând conținutul mesajelor. Trebuie să avem în vedere, în acest sens că:

- în cazul mesajelor emise în *limbaj oral*, factorii de influență sunt cei care țin de intensitatea, ritmul, tonalitatea *emisiei verbale* (transmisă pe cale auditivă) și de calitatea (adecvarea, varietatea, expresivitatea) *emisiei nonverbale* transmisă pe cale vizual-auditivă, precum și de *adaptarea comunicării la ambianță*, la mediul comunicării (gradul de zgomot, prezența unor factori perturbatori) și la *feed-backul* oferit de comportamentul celor care receptează;
- în cazul mesajelor emise în *limbaj scris* (pe suport scris), factorii de influență țin de *aspectul fizic* al scrierii (lizibilitate, forma și pregnanța textului) și de *calitatea construcției sintactice* (claritate, sistematizare, logică). Pentru limbajul scris, exigențele gramaticale, sintactice și logice sunt mult mai mari întrucât *feed-backul este întârziat* sau poate să lipsească, iar posibilitățile de revenire, reformulare, completare a mesajului, în general de adaptare la receptare, sunt mult mai reduse;
- în cazul mesajelor *emise prin mijloace nonverbale*, factorii de influență țin de corespondența dintre conținutul exprimat verbal al mesajului și semnificația comportamentelor expresive, precum și de măsura în care există o înțelegere comună, profesor-elevi, a semnificației expresiilor nonverbale.

6.4.3. Recepția, decodificarea și receptarea

Recepția este (sau ar trebui să fie) inversul simetric al emiterii, ceea ce, teoretic, ar însemna ca mesajul receptat să fie absolut echivalent, în formă și în conținut, cu mesajul emis. Evident, această simetrie nu este, practic, niciodată totală. În anumite limite, diferențele mesaj emis-mesaj receptat sunt normale și nu afectează esențial circuitul informației. Dincolo de aceste limite însă,

relaţia dintre mesajul emis şi cel receptat este sursa cea mai importantă de disfuncţionalităţi ale comunicării. Principalii factori care acţionează în acest domeniu sunt:

a) Recepţia propriu-zisă, adică recepţia fizică, senzorial-perceptivă a mesajului este influenţată în primul rând de calitatea emiterii şi a transmiterii (transportării) mesajului pe calea de transmitere, o bună parte a distorsiunilor fiind distorsiuni de emitere şi transmitere:

- o emisie orală de slabă intensitate, prea rapidă sau cu defecte de pronunţie este din start sortită unei recepţii lacunare, cu erori;
- calea de transmitere, ambianţa comunicării pot să determine, de asemenea, o recepţie slabă şi lacunară (zgomotul, interferenţa unor circuite de comunicare paralele, modificările bruşte ale mediului etc.).

b) Recepţia este influenţată şi de procesele care ţin de sensibilitatea organelor de simţ şi care se produc la nivelul analizatorilor în transformarea energiei fizice a semnalelor în influx nervos şi apoi în imagine mentală, în trăire subiectivă, implicând mecanisme neurofiziologice şi psihice. Dintre factorii care acţionează la acest nivel, pot fi menţionaţi:

- calitatea percepţiei (integralitate, structuralitate, spiritul de observaţie sensibilitatea senzorial/perceptivă);
- gradul de dezvoltarea a auzului fonematic;
- calitatea atenţiei (volum, concentrare, stabilitate, selectivitate).

Decodificarea constituie operaţia cu cele mai mari influenţe în realizarea corespondenţei (echivalenţei) dintre conţinutul informaţional al mesajului emis şi conţinutul informaţional al mesajului (ce va fi) receptat, adică înţeles de subiectul receptor. *Simetria codificare-decodificare* este esenţială pentru orice act de comunicare.

- Calitatea decodificării depinde, în primul rând, de însăşi calitatea codificării şi, în principal, de *gradul de adecvare a codului şi a nivelului codificării la particularităţile (capacităţile) subiectului receptor*.
- Decodificarea depinde şi de măsura în care *codul folosit este adecvat conţinutului de informaţii* codificat, de aceea folosirea în paralel a mai multor modalităţi de codificare este recomandată (de pildă, îmbinarea codării în limbaj verbal cu codarea nonverbală).
- Calitatea decodificării depinde şi de *modul de desfăşurare a comunicării* (static, dinamic, directiv, interactiv etc), fiind favorizant în cazul comunicării *dinamice*, cu *schimbarea rolurilor de emiţător şi receptor* ale participanţilor, cu folosirea operativă a *feed-back-ului.*
- Calitatea decodificării depinde de *experienţa de comunicare a persoanelor,* stimularea comunicării active, a comunicării de grup constituind mijloace eficiente de ameliorare continuă a capacităţii oamenilor de receptare şi decodificare a unor mesaje tot mai complexe.

Termenul de ***receptare***, diferit de cel de *recepţie*, desemnează procesele mentale care, prin decodificare, conduc la *înţelegerea* conţinutului mesajelor, la *asimilarea* acestuia în structurile interne ale subiectului şi la generarea ulterioară a mesajelor de răspuns şi a comportamentelor de emitere a acestora. Înţelegerea mesajelor antrenează procesul şi mecanismele *gândirii* (noţiunea, judecata, raţionamentul, rezolvarea de probleme), *relaţiile dintre gândire şi limbaj* (operaţiile de semnificare, relaţiile dintre cuvinte şi noţiuni, dintre structura lingvistică şi structura logică a mesajelor), *memoria* (capacitatea de reactualizare promptă şi corectă a experienţei anterioare), *imaginaţia*, în special imaginaţia reconstitutivă. Capacitatea de a recepta şi de a înţelege mesaje, de a emite mesaje, de a se integra în procesul comunicării constituie *indicatori* şi, totodată, *consecinţe* care ţin de nivelul dezvoltării intelectuale şi afectiv-motivaţionale a persoanelor implicate în comunicare.

Relaţiile dintre mesajul emis şi mesajul receptat, dintre emiţător şi receptor în procesul comunicării se pot prezenta practic într-o varietate de ipostaze, de la cele care asigură o comunicare deplină şi eficientă, la diferitele ipostaze de comunicare parţială, sporadică, incertă,

până la cele de comunicare artificială sau non comunicare, de blocaj cognitiv, lingvistic, afectiv sau emoțional al comunicării.

Schematic, relațiile emitere-receptare (E-R), în principalele lor ipostaze identificabile practic, se pot reprezenta ca în figurile de mai jos. Spre a releva semnificația acestor reprezentări grafice, este necesar să revenim pe scurt asupra noțiunii de mesaj și asupra speciilor de mesaj emis și mesaj receptat, precizând că:

a) un *mesaj* este o *unitate* a trei componente interdependente:

- un *conținut informațional*, care poate fi *cognitiv* (idei, noțiuni, în general cunoștințe de diferite tipuri), *afectiv* (emoții, sentimente, dispoziții), *motivațional* (trebuințe, interese), *volitiv* (intenții, scopuri) și *atitudinal* (poziții, opinii);
- un *cod* (un sistem de semne, semnale și simboluri, împreună cu regulile de folosire a acestora);
- o *formă de materializare*, de exteriorizare (acustică, vizuală, tactilo-chinestezică) etc. și de *transportare* (calea acustică sau vizuală, suportul scris, suportul magnetic, vehicularea interpersonală "de la om la om" etc.)

a) primele două componente, respectiv *conținutul* și *codul*, privite ca *atribute ale unor subiecți concreți*, alcătuiesc împreună ceea ce se numește ***repertoriul*** comunicațional al agenților (subiecților) participanți la actul comunicării, existând firește un repertoriu al subiectului *emițător* și unul al subiectului *receptor*. Rezultă că *atât mesajul emis, cât și mesajul receptat se constituie pe fondul repertoriului de care fiecare subiect - emițător sau receptor, profesor sau elev - dispune în momentul comunicării*. Aceasta înseamnă că:

- fiecare subiect care, la un moment dat, construiește și *emite* un mesaj, dispune de un anumit *conținut de informații*, de un anumit volum de *cunoștințe* și de anumite *capacități de procesare* a acestora (combinare, selecție, prelucrare etc.), stocate în memoria de lungă durată și pe care, în funcție de intențiile și cerințele comunicării, le poate *reactualiza*, le poate apela pentru elaborarea mesajului ce urmează a fi transmis. De asemenea, fiecare subiect emițător dispune de unul sau mai multe *coduri* și de o anumită *capacitate de utilizare a acestor coduri*, prin intermediul cărora imprimă o *formă transmisibilă* și receptabilă mesajului. Luate împreună, acestea formează ***repertoriul emitentului***;
- subiectul, care la un moment dat, este *receptor* de mesaje, la rândul lui, dispune de un anumit ***repertoriu*** alcătuit, de asemenea, din *conținutul de informații*, din volumul de cunoștințe și capacitățile intelectuale pe fondul cărora este receptat mesajul, precum și dintr-un anumit *cod* și o anumită *capacitate de codificare* care își pun amprenta asupra mesajului receptat.

În condițiile de mai sus, relațiile dintre mesajul emis și mesajul receptat, dintre emițător și receptor, apar drept *relații între repertoriul emitentului și repertoriul receptorului*, cu precizarea că repertoriile fiecăruia dintre subiecții comunicării sunt particularizate, sunt individualizate de la un subiect la altul, *disponibilitatea repertoriilor* ce pot fi emise/receptate fiind o însușire individuală, o trăsătură de personalitate. În schemele de mai jos (*figura nr. 7.6*), cercurile simbolizează tocmai repertoriile: ale emițătorului - E și ale receptorului - R:

Situațiile 1 și 2 sunt mai curând ipotetice decât reale, dar ele pot fi instructive pentru înțelegerea raporturilor dintre mesajul emis și mesajul receptat și dintre emițător și receptor în procesul comunicării. Astfel:

a) în prima situație, cele două repertorii sunt complet disjuncte, nu au nici un element comun, ceea ce ar putea să însemne că:

- subiecții participanți în actul comunicării *nu folosesc sau nu stăpânesc același cod* (aceeași limbă), sau subiectul care receptează mesajul stăpânește atât de puțin codul încât *nu reușește să descifreze* (să decodifice) mesajul. În acest caz, deși mesajul este emis și transmis în

forma lui fizică (sonoră, vizuală, scrisă ş.a.), deşi fizic el este receptat de subiect, nu poate fi decodificat şi practic *comunicarea nu are loc*, nu este posibilă.

- *conţinutul informaţional* al mesajului emis este alcătuit din informaţii (cunoştinţe, operaţii, raţionamente) *inaccesibile* subiectului receptor, care depăşesc ca nivel de dificultate capacitatea acestuia de asimilare sau/şi pentru care nu dispune de "fondul aperceptiv", de baza minimală în care să integreze informaţiile noi. Şi în acest caz *comunicarea practic nu are loc*, nu este posibilă.

b) în a doua situaţie, cele două repertorii sunt suprapuse aproape în întregime, elementele de diferenţiere fiind foarte puţine, ceea ce poate să însemne că:

- participanţii în actul comunicării stăpânesc în aceeaşi măsură codul folosit, deci nu există nici o diferenţă (nici o distorsiune) între codificare şi decodificare;
- conţinutul mesajului nu cuprinde , pentru subiectul receptor, *nici o informaţie nouă* (sau foloseşte puţine informaţii noi), aşa încât acesta nu află aproape nimic nou prin mesajul receptat. Teoretic, comunicarea este posibilă, dar practic ea *este lipsită de finalitate şi de bază motivaţională* întrucât nu are loc o "cădere de informaţie" sau o "diferenţă de potenţial" între emitere şi recepţie.

c) Cele două situaţii pot însă să reflecte şi alte împrejurări concrete ale raportului dintre subiectul emiţător şi cel receptor care fac comunicarea dificilă sau chiar imposibilă. De exemplu:

- *situaţia 1* poate să apară şi ca expresie a unei *incompatibilităţi motivaţionale* sau de *relaţie interpesonală* în sensul că deşi cele două repertorii sunt cognitiv compatibile (subiecţii stăpânesc codul şi pot să înţeleagă informaţia vehiculată), ele nu fac parte dintr-o zonă comună de interes şi de preocupări. În acest caz, subiectul emitent renunţă (sau este obligat să renunţe) la a mai continua comunicarea (feed-back-ul lipsind sau fiind negativ), iar subiectul receptor fie renunţă, fie refuză să participe la actul comunicării. În această situaţie, blocajul comunicării nu este cognitiv şi nici lingvistic, ci motivaţional şi atitudinal. Foarte frecvent, acest blocaj apare pe fondul unor *relaţii interpersonale negative* (de antipatie, de indiferenţă activă) şi al unor motivaţii de sens diferit sau chiar contrar ale celor care, virtual, ar putea intra în relaţii de comunicare.
- *situaţia 2* nu este întotdeauna un factor de noncomunicare chiar dacă, după cum am văzut, conţinutul mesajelor nu aduce, sub aspect cognitiv, nici o informaţie nouă. Sunt însă numeroase împrejurările în care, chiar dacă sunt vehiculate banalităţi, lucruri ştiute, comunicarea apare totuşi ca suport (sau ca expresie) al unor relaţii de natură afectiv/motivaţională şi atitudinală. Între prieteni, de pildă, deseori comunicarea nu urmăreşte un transfer de informaţii, ci este un mod de a fi împreună, o formă de manifestare a relaţiilor preferenţiale.

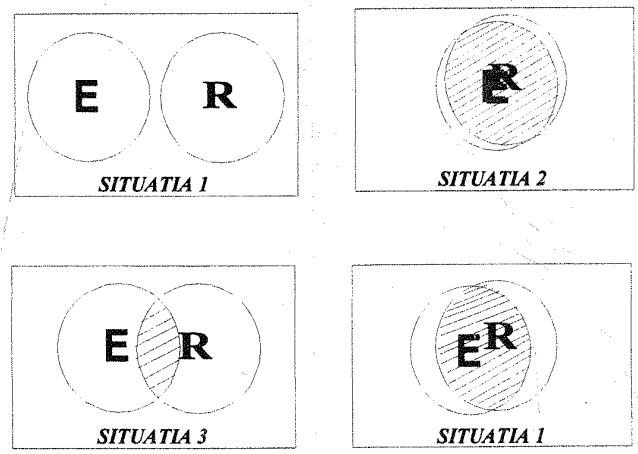


Figura nr. 7.6

Situaţiile 3 şi 4 redau două variante ale unor *condiţii optime* pentru desfăşurarea procesului comunicării. Astfel:

În *situaţia 3* avem de-a face cu o suprapunere (intersectare) parţială a repertoriilor, care conţine suficiente elemente comune pentru ca transmiterea mesajelor să fie posibilă. La modul ideal, zona de intersecţie ar trebui să corespundă *unităţii de cod* a repertoriilor, ceea ce ar însemna că diferenţele (pierderile, distorsiunile) generate de asimetria codificare-decodificare să fie cât mai mici (atât de mici încât să nu modifice sensul mesajului receptat). În realitate însă zona haşurată cuprinde atât elemente de cod, cât şi elemente de conţinut, întrucât practic natura şi nivelul conţinutului impun nivelul codului şi al codificării, iar gradul de stăpânire a codului şi deci nivelul accesibil al codificării impun nivelul conţinutului ce poate fi cuprins într-un mesaj. Prin complementaritate zonele nehaşurate simbolizează atât diferenţele de conţinut informaţional, cât şi diferenţele de cod între repertoriul emiţătorului şi cel al receptorului.

Situaţia 4 intenţionează să simbolizeze tocmai *varietatea ipostazelor* în care pot să se manifeste concret relaţiile dintre repertoriile emiţătorului şi receptorului, precum şi *dinamica* acestor relaţii în procesul comunicării. Astfel:

a) situaţia 4 poate să reprezinte o *evoluţie a situaţiei 3*, o etapă în procesul comunicării şi un *indicator că procesul comunicării are efectiv loc* (întrucât se reduce "diferenţa de potenţial" informaţional dintre participanţii la comunicare, semn că informaţia circulă efectiv de la un subiect la altul). În acest sens, situaţia 4 poate să apară ca una din secvenţele de trecere de la situaţia 3 la situaţia 2, semnalizând că pe măsura apropierii de situaţia 2 se impune schimbarea conţinutului mesajelor sau/şi schimbarea poziţiilor în structura comunicării (emiţătorul în receptor şi reciproc);

a) plasată între situaţiile 2 şi 3, situaţia 4 poate să reflecte şi un fenomen negativ: *reducerea intensităţii motivaţiei de comunicare* (scăderea interesului şi atenţiei), zonele nehaşurate redând tocmai disponibilul motivaţional care mai susţine încă actul comunicării, semnalizând că odată epuizate, resursele motivaţionale trebuie revigorate pe variate căi: schimbarea registrului mesajelor, a poziţiei participanţilor, întreruperea temporară a activităţii etc.

c) situaţia 4 poate să simbolizeze însă şi *o evoluţie de la situaţia 2 către situaţia 3*, ca efect al *diferenţierii repertoriilor* produsă de însuşi actul comunicării. O astfel de evoluţie poate să apară atunci când subiectul emiţător, adaptându-se semnalelor de feed-back, schimbă conţinutul mesajelor şi nivelul de codificare.

BIBLIOGRAFIE

1. Agabrian, Mircea (2004), *Cercetarea calitativă a socialului*, Institutul European, Iaşi.
2. Allport, F. H. & Allport, G. V., *Personality traits: Their classification and Measurement*,Journal of Abnormal and Social Psychology, 16, 1-40.
3. Allport, G.W. (1981), *Structura şi dezvoltarea personalităţii,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
4. Anderson, J.R., Bower, G.H. (1773), *Human associative memory,* Winston, Washington DC.
5. Anderson, J.R. (1983), *Architecture of Cognition,* Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
6. Atkinson, R. C., Shiffrin, R. M. (1968), *Human Memory: apropose system and its control processes,* in Spence, K. W. and Spence, J. T. (red.), „The psychology of learning and motivation. Advances in research and theory", New-York, Academic Press.
7. Atkinson, Rita L., Atkinson, Richard C., Smith, Edward E., Bem, Daryl J. (2002), *Introducere în psihologie*, Ediţia a XI-a (trad.), Editura Tehnică, Bucureşti.
8. Ausubel, D., P.; Robinson, F., G. (1981), *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică* (trad.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.
9. Averill, J. R. (1980), *A constructivist view of emotion,* în R. Plutchik and H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research and experience*: Vol. I. *Theories of emotion* (pp. 305-339). New York: Academic Press. Reprinted in: Halberstadt, A. G., & Ellyson, S. L. (Eds.) (1990). *Social psychology readings: A century of research* (pp. 143-156). New York: McGraw-Hill.
10. Baddeley A. (1998), *Memoria umană,* Editura Teora.
11. Bahrfck H P, BaMck P O & Wittlfnger R P. (1975), *Fifty years of memory for names and faces: a cross-sectional approach,* J. Exp. Psychol. Gen. 104:54-75.
12. Bandura, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action,* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
13. Bandura, A. (1977), *Social Learning Theory,* New York: General Learning Press.
14. Bandura, A. (1969), *Principles of Behavior Modification,* New York: Holt, Rinehart & Winston.
15. Bartlett, F. C. (1932), *Remembering: A study in experimental ad social psychology*, Cambridge: Cambridge University Press.
16. Băban, A. (2001), *Consiliere educaţională*, Cluj Napoca.
17. Bloom, L. (1991), *Language development from two to three*, Cambridge University Press, Cambridge.
18. Bono De, E. (1970, 1977), *Lateral Thinking: a Textbook of Creativity*, London: Penguin Books.
19. Brewer, W. and Treyens, J. (1981), *Role of schemata in memory for places*, Cognitive Psychology, 13, 207-230.
20. Briggs, R. (1973), *Urban distance cognition*, In R.M. Downs & D. Stea. (Eds.), *Image and Environment* (pp. 361-388). Chicago: Aldine.
21. Bruner, J. (1966), *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
22. Cannon, W. B. (1927), *The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory*, American Journal of Psychology ;39:10-124.
23. Cannon, W. B. (1929), *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage: An Account of Recent Research into the Function of Emotional Excitement*, 2nd ed. New York: Appleton.
24. Carmichael, L. Hagan, H. P. şi Walter A. (1932), *„An experimental study of the effect of language on the reproduction of visually perceived forms"*, în Journal of Experimental Psychology, vol. 15.
25. Cattell, R. B. (1943), *The description of personality: I. Foundations of trait measurement*, Psychological Review, 50, 559-594.
26. Chace, W. G. (ed.) (1973), *Visual Information Processing,* New York, Academic Press, 1973.
27. Chateau J., Gratiot- Alphandery H., Doron R., Cazayus P. (1977), *Les grandes psychologies modernes. Du temps de philosophes au temps des scientifiques*, Pierre Mardaga Editeur, Burxelles.
28. Chelcea, Septimiu (1981), *Nivelurile de măsurare şi evaluarea măsurării în disciplinele social-umane,* în vol. *Epistemologia ştiinţelor sociale,* coordonatori: A Botez, V. Tonoiu, C. Zamfir, Editura Politică, Bucureşti.
29. Chomsky, N. (1972), *Language and the Mind,* Harcourt, Brace, Jovanovich, New York.
30. Cosmovici, A. (1996), *Psihologie generală,* Editura Polirom, Iaşi.
31. Cosmovici, A., Iacob, L. (1998), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi.
32. Craik, F.I.M., Lochart, R.S. (1972), *„Levels of processing: a framework for memory research"*, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, nr. 11.
33. Cucoş, C. (1998), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Editura Polirom, Iaşi.
34. Davitz, J.R., Ball, S. (1978), *Psihologia procesului educaţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.
35. Dima, T. (1978), *Între prudenţă şi eroare*, Editura Junimea, Iaşi.
36. Doron, R., Parrot, F. (1999), *Dicţionar de psihologie* (trad.), Editura Humanitas, Bucureşti.

37. Ebbinghaus, H. (1885/1964), *Memory: A contribution to experimental psychology*, New York: Dover.
38. Eich, J. (1980), *The cue-department nature of state-dependent retrieval*, Memory and Cognition, 8, 157-173.
39. Ekman, P. (1992), *Facial expression of emotion: New findings, new questions*, Psychological Science, 3, 34-38.
40. Escarpit, R. (1980), *De la sociologia literaturii la teoria comunicării*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
41. Eysenck, H. J. (1991), *Dimensions of personality: 16, 5, or 3?--Criteria for a taxonomic paradigm*, Personality and Individual Differences, 12, 773-790.
42. Folkman, S., & Lazarus, R. (1980), *An analysis of coping in a middle-aged community sample*, Journal of Health and Social Behavior, 21, 219-239.
43. Freud, S. (1992), *Introducere in psihanaliza. Prelegeri de psihanaliza. Psihopatologia vietii cotidiene*, Ed. didactica si pedagogica, R. A..
44. J. Gibson (1966), *The Perception of the Visual World.*
45. Gaonac'H, D., Larigauderie, P., (2002), *Memorie şi funcţionare cognitivă. Memoria de lucru*, Editura Polirom, Iaşi.
46. Godden, D. R., & Baddeley, A. D. (1975), *Context-dependent memory in two natural environments: On land and underwater*, British Journal of Psychology, 66(3), 325-331.
47. Gagne, R., (1975), *Condiţiile învăţării*, EDP, Bucureşti.
48. Gagne, R.M., Briggs, L.J. (1977), *Principii de design al instruirii*, E.D.P., Bucureşti.
49. Golu, M. (2000), *Fundamentele psihologiei. Compendiu*, Editura Fundaţiei „România de mâine", Bucureşti.
50. Golu, M. (1993), *Dinamica personalităţii*, Editura Geneze, Bucureşti.
51. Golu, P., Verza, E., Zlate, M. (1995), *Psihologia copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
52. Golu, M., Dicu, A. (1972), *Introducere în psihologie*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
53. Gordon, W. J. J. (1961), *Synectics, the development of creative capacity*, New York: Harper.
54. Graf, P. and Schachter, D. L. (1985), *Implicit and explicit memory for new associations in normal and amnesic patients*, Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 11, 501—518.
55. * * * *Grand dictionnaire de la Psychologie* (1992), Larousse.
56. Gray, P. (1991), *Psychology*, Worth Publishers Inc., New York.
57. Green, D.M. and Sweets, J.A. (1966), *Signal Detection Theory and Psychophysics* (Wiley, New York).
58. Gregory, R. L. (1970), *The Intelligent Eye*, London, W&N.
59. Guilford, J. P. (1950). Creativi ty. American Psychologist, 5, 444-454.
60. Harré, R. (1979), *Social Being: A Theory for Social Psychology*, Blackwell: Oxford.
61. Hayes, N., Orrell, S. (1997),.: *Introducere în psihologie*, Editura ALL, Bucureşti.
62. Hayward, Sheila (1999), *Biopsihologie* (trad.), EDITURA TEHNICĂ, Bucureşti.
63. Hyde, T.S., & Jenkins, J.J. (1973), *Recall for words as a function of semantic, graphic, and syntactic orienting tasks*, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1973, 12, 471-480.
64. Hygge, S., & O ¨ hman, A. (1978), *Modeling processes in the acquisition of fears: Vicarious electrodermal conditioning to fear-relevant stimuli*, Journal of Personality and Social Psychology, 36, 271–279.
65. Hudson, L. (1966), *"Contrary imaginations"*, Harmondsworth, Penguin.
66. Itelson, L.B. (1967), *Metode matematice şi cibernetice în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
67. James, W. (1890), *The Principles of Psychology*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981. Originally published in 1890.
68. Jurcău, N., (coord.) (1999), *Psihologie şcolară*, Editura U.T.PRES, Cluj Napoca.
69. Kelly, G. (1955), *Psychology of Personal Constructs*, 2 vols., New York: Norton.
70. Kerr, N.H. (1983), *The Role of Vision in 'Visual Imagery' Experiments: Evidence from the Congenitally Blind*, Journal of Experimental Psychology: General (112) 265-77.
71. Kohlberg, L. & Turiel, E. (1971), *Moral development and moral education*. In G. Lesser, ed. Psychology and educational practice. Scott Foresman.
72. Kosslyn, S.M. (1995), *Image and Brain*, The Resolution of Imagery Debate, MIT Press, Cambridge, London.
73. Kulcsar, T. (1980), *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, EDP, Bucureşti.
74. Lahey, Benjamin B. (1995), *Psychology. An Introduction*, Brown & Benchmark Publishers, The McGraw-Hill Company.
75. Lazarus, R.S. (1991), *Emotion and Adaptation*, New York, NY: Oxford University Press.
76. Lennberg, Eric (1967). *Biological foundations of language*, New York: Wiley.
77. Landy, F. (1986), *Psychology: the Science of People*, New-York, Prentice Hall, Inc.
78. Leontiev, A.N. (1964), *Probleme ale dezvoltării psihicului*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
79. Levine, R., Chein, I., & Murphy G. (1942), *The relation of the intensity of a need to the amount of perceptual distortion: a preliminary report*, J. Psychol., 1942, 13, 283-293.
80. Linton, R. (1968), *Fundamentul cultural al personalităţii*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

81. Lisievici, Petru (1993), *Testele de cunoştinţe,* Casa Corpului Didactic a judeţului Dâmboviţa, Târgovişte.
82. Mackworth, F. P. (1970), *Vigilance and attention,* London, Penguin Books, 1970.
83. Malim, T.(1999), *Procese cognitive*, Editura Tehnică, Bucureşti, 1999.
84. Marr, D. (1982), *Vision. A Computational Investigation into the Human Representation and Processing of Visual Information,* New York, Freeman & co., 1982.
85. Marañon, G. (1924), *Contribution à l'étude de l'action émotive de l'adrenaline,* Revue Francaise d'Endocrinologie, 2, 301-325.
86. Maslow, A. (1943), *A theory of human motivation*, Psychological Review, vol. 50, 1943, 370-96.
87. Mărginean, I. (1982), *Măsurarea în sociologie*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
88. Mărgineanu, N. (1938), *Analiza factorilor psihici*, Editura Institutului de Psihologie al Universităţii din Cluj.
89. Mărgineanu, N. (1938), *Elemente de psihometrie*, Editura Institutului de Psihologie al Universităţii din Cluj.
90. McClelland, D. C. (1961), *The achieving society*, Princeton: Van Nostrand.
91. McDougall, W. (1932), *Of the words character and personality*, Character Personality, 1, 3-16.
92. McGinnies, E. (1958), *Emotionality and Perceptual Defense*, Psychol. Review, 57, (1958), 373-376.
93. Miclea, M. (1999), *Psihologie cognitivă*, Polirom, Iasi.
94. Miclea M., Radu I. (1988), *The Use of Formal Language in Psychology,* Revue Roumanine des Sciences Sociales.
95. Miller, G., (1956), *The magicul number seven plus or minus two: Some limits in our capacity fir processing information,* Psychological Review, nr. 63.
96. Montegner, H. (1972), *Approche ethologique des Communications non-verbales dujeune enfant a la creche,* Tours.
97. Mounoud, J. P. (1982), *Psychologie,* Paris, Edition Gallimard.
98. Mureşan, Pavel (1980), *Învăţarea socială. Teorii, forme, procese, mecanisme*, Editura "Albatros", Bucureşti.
99. Myers, D.G. (1986), *Psychology,* Worth Publishers Inc., New York.
100. Mylander, C., Goldin-Meadow, S. (1990), *Beyondthe inputgiven,* Language, 66, 323-335.
101. Nadel, L. (1994), *Multiple Memory Systems: What and Why, an Update,* in Schachter, D.L., 1994. Tulving E. (eds), Memory systems, MIT Press, Cambridge, London.
102. Neacşu, I. (1990), *Metode şi tehnici de învăţare eficientă*, Editura Militară, Bucureşti.
103. Neacşu, I. (1990), *Instruire şi învăţare*, Editura ştiinţifică, Bucureşti.
104. Neisser, U. (1976), *Cognition and Reality,* San Francisco, CA: W.H. Freeman.
105. Newell, A. (1990), *Unified Theories of Cognition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
106. Newell, A. (1992), *Précis of Unified theories of cognition*, Behavioral and Brain Sciences, 15, 425-492.
107. Noizet G., Brouchon M. (1967), *Sources de variation de la réponse électrodermale lors d'une identification perceptive*, Psychol. Franc. 1967, 12, 101-113.
108. Paivio, A. (1971), *Imagery and verbal processes,* Holts, Rinehart and Winston, New York, 1971.
109. Papalia, Diane, and Sally Wendkos Olds. (1985), *Psychology,* Mc Graw-Hill Book Company (U.S.A.).
110. Parrot, F., Richelle, M. (1995), *Introducere în psihologie. Istoric şi metode* (trad.), Editura Humanitas.
111. Pavelcu, V. (1982), *Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii*, E.D.P., Bucureşti, 1982.
112. Pavelcu, V. (1972), *Drama psihologiei*, E.D.P., Bucureşti.
113. Penfield W, Perot P. (1963), *The brain's record of auditory and visual experience. A final summary and discussion,* Brain 1963; 86: 595–696.
114. Piaget, J. (1929), *The Child's Conception of the World,* NY: Harcourt, Brace Jovanovich.
115. Piaget, Jean (1952), *The origin of intelligence*, New York: International Universities.
116. Piaget, J. (1970), *The Science of Education and the Psychology of the Child,* NY: Grossman.
117. Piaget, J. (1983), *Le langage et Ies operations intellectuelles,* Problemes de psycho-linguistique, Paris.
118. Piaget, J. (1965), *Psihologia inteligenţei*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
119. Piaget, Jean (1972), *Psihologie şi pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
120. Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child.* The Free Press: New York. Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. "Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education." New York: Columbia University Press. 1989.
121. Piaget, J. (1976), *Construirea realului la copil*, EDP, Bucureşti.
122. Pitariu, Horia (1994), *Managementul resurselor umane: măsurarea performanţelor profesionale,* Editura ALL, Bucureşti.
123. Popescu-Neveanu, P. (1978), *Curs Psihologie generală,* vol I, 1976 şi vol.II, 1977, Universitatea Bucureşti.
124. Popescu-Neveanu, P. (1978), *Dicţionar de psihologie,* Editura „Albatros", Bucureşti.
125. Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Creţu, T. (1998), *Psihologie,* manual, E.„D.P., Bucureşti.
126. Proshansky, H., & Murphy, G. (1952), *The effects of reward and punishment on perception.* J. Psychol., 1942, 13, 295-305.

127. Radu, I. (2000), *Strategii metacognitive în procesul învăţării la elevi*, în vol. *Studii de pedagogie aplicată*, coordonatori: M. Ionescu, I. Radu, D. Salade, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
128. Radu, I, (coord.) (1991), *Introducere în psihologia contemporană*, Editura Sincron.
129. Radu I. (coord), Miclea M., Moldovan O., Nemeş S., Szamoskozy S. (1993), *Metodologie psihologică şi analiza datelor*, Editura Sincron, Cluj.
130. Reber, A. (1995), *Dictionary of Psychology*, Penguin Books.
131. Reuchlin, M, (1981), *Psychologie*, Paris.
132. Rick, M. (1975), *Vocal signals inpro-verbal autistic and normal children*, London.
133. Riesen, A.H. (1950), *Arrested Vision*, Scientific American, 183: 16-19.
134. Rogers, C.R. (1961), *A therapist's view of the good life: The fully functioning person*, in C.R. Rogers (Ed.), Becoming a person (pp.183-196). Boston: Houghton Mifflin.
135. Rogers, C.R. (1980), *A way of being*, Boston: Houghton Mifflin.
136. Roşca, Al. (1976), *Psihologia generală*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică.
137. Saarinen, T.F. (1973), *Student views of the world*, in Downs, R., & D. Stea, (Eds.), Image and environment: Cognitive mapping and spatial behavior (141-161). Chicago: Aldine.
138. Sanford, R. N. (1936), *The effect of abstinence from food upon imaginal processes: a preliminary experiment*, J. Psychol., 1936, 2, 129-136.
139. Sartre, J.P. (1965), *Equisse d~une theorie des emotions*, Paris, Hermann.
140. Schachter, S., Singer, J.E. (1962), *Cognitive, social and psysiological determinanta of emoţional state*, in Psychological Review.
141. Selfridge, O. G. (1959), *Pandemonium: a paradigm for learning*, in The mechanisation of thought processes. H.M.S.O., London.
142. Shepard, R.N. & Metzler, J. (1971), *Mental Rotation of Three-Dimensional Objects*, Science (171) 701-703.
143. Shepard, R. N. şi Cooper, L. A. (1996), *Mental Images and Their Transformations*, Cambridge, MIT Press.
144. Silamy, N. (1996), *Dicţionar de psihologie*, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti.
145. Sinclair, H.; Marcellus, O. (1971), *Young children's comprehension and production of passive sentences*, Archives de Psychologie, XLV (161), 1-22.
146. Skinner, B.F. (1954), *The science of learning and the art of teaching*, Harvard Educational Review, 24(2), 86-97.
147. Skinner, B.F. (1957), *Verbal Learning*, New York: Appleton-Century-Crofts.
148. Skinner, B.F. (1968), *The Technology of Teaching*, New York: Appleton-Century-Crofts.
149. Smith, Eduard E. (2005), *Introducere în psihologie* (trad.), Ediţia a XIV-a, Editura tehnică, Bucureşti.
150. Sternberg, R. (1986), *Beyond IQ, A triarhic theory of hman intelligence*, New-York, Cambridge University Press.
151. Strongman, K.T. (1978), *The psychology of emotion*, Second edition, New York, Wiley and Sons.
152. Şchiopu, Ursula (coord.) (1997), *Dicţionar enciclopedic de psihologie*, Editura „Babei", Bucureşti.
153. Tardif, J. (1992), *Pour un enseignement strategique. L'apport de la psychologie cognitive*, Les Editions Logiques, Montreal, Canada.
154. Thorndike, E. (1932), *The Fundamentals of Learning*, New York: Teachers College Press.
155. Thorndike, E. et al. (1928), *Adult Learning*, New York: Macmillan.
156. Treisman, A. (1973), *Atenţia umană, Orizonturi noi în psihologie*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică.
157. Tulving, E., Donaldson, W.(1956), *Organization of memory*, New York, Acad. Press.
158. Tulving, E. (1972), *Episodic and semantic memory*, in E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), Organization of memory. New York: Academic Press.
159. Tulving, E., & Pearlstone, Z. (1966), *Availability versus accessibility of information in memory for words*, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1966, 4, 381-391.
160. Turcu, A., Turcu, F. (2000), *Dicţionar explicativ de psihologie şcolară*, Editura Eficient.
161. Şchiopu, U., Verza, E. (1997), *Psihologia vârstelor, Ciclurile vieţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
162. Weiner, B. (1986), *An attributional theory of emotion and motivation*, New York: Springer-Verlag.
163. Zajonk R. B. (1980): Feeling and thinking: preferences need no inferences. Amer. Psychol., 35, 151-175.
164. Zamfir Cătălin, Vlăsceanu Lazări (coordonatori) (1993), *Dicţionar de sociologie*, Editura BABEL, Bucureşti, 1993.
165. Zlate, M. (1994), *Fundamentele psihologiei*, Editura Hzperion, Bucureşti, 1994.
166. Zlate, M. (1999), *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.
167. Zlate, M. (2000), *Introducere in psihologie*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.

Capitolul 8

ELEMENTE DE METODOLOGIE A CERCETĂRII PSIHOPEDAGOGICE

1. COORDONATE TEORETICO - METODOLOGICE ALE CERCETĂRII PSIHOPEDAGOGICE

Ca activitate cognitivă complexă, cu caracter intenționat, planificat și sistematic, cercetarea psihopedagogică presupune folosirea anumitor metode și mijloace care facilitează accesul cercetătorului la structurile și procesele profunde, esențiale și semnificative ale obiectului cercetării, la ceea ce este stabil, tipic, repetabil sau tendențial în varietatea spațio/temporală a fenomenelor psihice. Relația dintre subiectul cercetător și obiectul cercetării nu este una directă, ci una mijlocită de concepte, reguli, metode și instrumente care amplifică și adâncesc potențele cognitive și acționale ale cercetătorului, fac ca demersul său să fie pe de o parte eficient, obiectiv și riguros, iar pe de altă parte, să fie transparent, verificabil și generalizabil.

În centrul acestei relații dintre subiect și obiect se află *metoda* ca expresie dinamică a teoriei, ca liant între structurile cristalizate ale științei și mișcarea reală, diversă, mereu schimbătoare și imprevizibilă a fenomenelor. Metoda - în sens generic - este nu numai o componentă structurală a oricărei științe, ci și condiția de viabilitate, de perpetuare și dezvoltare a științei și de convertire a ei în instrument de ameliorare a condiției omului. Metoda a devenit, de aceea, ea însăși un obiect predilect de studiu, centrarea pe metodă fiind una din cele mai caracteristice evoluții ale științei contemporane. Cunoașterea conceptelor și problemelor legate de metodă este astăzi o cerință esențială a cercetării științifice.

În acest ultim capitol al cursului, ne propunem să completăm cunoștințele prezentate în primul capitol, în care ne-am referit la conceptele de metodă și de metodologie, cu prezentarea unor cunoștințe cu caracter teoretic și aplicativ privind metodele de cercetare psihopedagogică.

1.1. Sistemul metodelor de cercetare psihopedagogică

Ca teorie despre metodă, metodologia psihopedagogică include, ca pe o parte centrală a ei. definirea și construirea *sistemului propriu de metode de cercetare*. Elaborarea unui sistem propriu de metode de cercetare are atât importanță teoretică, precum și practică.

Sub aspect teoretic, sistemul metodelor de cercetare face posibilă legătura între conceptele științifice și realitatea fenomenelor psihice, asigurând unitatea și specificitatea perspectivei sub care psihologia abordează obiectul său de studiu. Aceasta întrucât construirea unui sistem de metode implică nu numai o viziune (sau o concepție) asupra demersului cognitiv (epistemologic) al cercetării, dar și o viziune (o concepție) asupra naturii faptelor studiate, adică o ontologie a psihismului. Existența unui sistem de metode ale cercetării psihopedagogice face ca orice metodă, indiferent dacă provine din arsenalul general al metodologiei științifice (cum sunt, de pildă,

observația și experimentul) sau din științele conexe (cum este ancheta sociologică sau sociometria), să se subsumeze concepției și punctului de vedere psihopedagogic sub care este abordată realitatea psihică, dobândind astfel statutul de metodă a cercetării psihologice.

Sub aspect practic, sistemul metodelor de cercetare îndeplinește rolul unui *algoritm* necesar în selectarea și organizarea metodelor folosite într-o cercetare dată. Plasarea metodelor într-un sistem permite relevarea valorii și limitelor fiecărei metode, a posibilităților de compensare existente între metodele complementare, precum și alegerea celor mai potrivite metode în funcție de natura fenomenelor studiate, de obiectivele urmărite, de momentul sau etapa cercetării. Alegerea celor mai potrivite metode, organizarea acestora într-un sistem și integrarea lor unui anumit demers metodologic constituie acțiuni de cea mai mare importanță în proiectarea unei cercetări psihopedagogice date.

Problema centrală a construirii unui sistem de metode este aceea a criteriilor de clasificare și organizare a metodelor într-o construcție coerentă, completă și corectă logic. În varietatea criteriilor de clasificare utilizate în studiile de metodologie se pot desprinde două criterii mai frecvent folosite:

1. Criterii care au în vedere ***acțiunile și secvențele (etapele) ce alcătuiesc demersul metodologic al cercetării***, în funcție de care metodele de cercetare sunt grupate în trei categorii:
   a) metode ce intervin în *etapa preliminară de proiectare și pregătire a cercetării,* cum sunt metodele de operaționalizare a conceptelor, tehnicile anchetelor-pilot, metodele de cuantificare, tehnicile analizei bibliografice;
   b) metode ce intervin în *etapa cercetării propriu-zise* (a cercetării concrete), *de culegere a informațiilor,* fiind incluse aici toate metodele prin care cercetătorul intră în relație directă sau indirectă cu fenomenele studiate (observația, analiza produselor activității, chestionarul, interviul, experimentul, testul etc.);
   c) metode ce intervin în *sistematizarea, prelucrarea și interpretarea datelor,* din care fac parte în principal metodele și tehnicile statistice și analizele calitative.

2. Criterii care au în vedere ***tipul relației ce se stabilește între subiectul cercetător și obiectul/subiectul cercetării*** sau poziția pe care cercetătorul o are față de fenomenele studiate. Acest criteriu se aplică în principal pentru metodele din grupa a doua din clasificarea de mai sus, adică pentru metodele de colectare a datelor, rezultând următoarele categorii de metode:
   a) *metode constatativ/observaționale,* caracterizate prin non-intervenția cercetătorului asupra fenomenelor cercetate, acestea fiind studiate în condiții naturale și în fluxul normal al desfășurării lor. Din această categorie fac parte: observația, analiza produselor activității, analiza de conținut.
   b) *metode care presupun interacțiunea dintre subiectul cercetător și obiectul (subiecții) cercetării,* situație în care cercetătorul se manifestă explicit ca subiect al cercetării (nu poate masca sau nu dorește să mascheze această ipostază), ca persoană care investighează, iar subiecții investigați cunosc, participă și resimt într-un anumit fel poziția lor de „obiect al cercetării", de persoane „investigate". Din această categorie fac parte toate metodele care implică o relație directă și explicită dintre cercetător și cei cercetați, cea mai mare parte fiind metode bazate pe dialogul oral sau scris dintre cercetător și persoanele cuprinse în cercetare: chestionarul (scris), interviul, autocaracterizarea, anamneza, autobiografia, tehnicile sociometrice.
   c) *metodele care presupun intervenția controlată a cercetătorului asupra fenomenelor studiate,* prin *modificare, producere, dirijare,* în scopul identificării și evaluării efectelor și al stabilirii raporturilor de cauzalitate, condiționare sau influențare dintre cauzele, factorii, condițiile „manipulate" și consecințele acestei manipulări. Din această categoric fac parte experimentul (cu diferitele sale variante) și testele de diferite tipuri.

1.2. Tipuri fundamentale de cercetare

O cercetare implică nu numai un sistem de metode, dar şi o anumită succesiune de acţiuni teoretice şi practice, o înlănţuire de etape care imprimă un anumit sens şi o anumită finalitate cercetării. Termenul de *tip fundamental de cercetare* desemnează nota distinctivă ce este imprimată unei anumite cercetări ca expresie a scopului principal urmărit, a tipului preponderent de metode folosite şi a caracteristicii dominante a demersului cognitiv şi praxiologic parcurs în cadrul cercetării. Din acest punct de vedere, cercetările pot fi teoretice sau aplicative, experimentale sau constatative, transversale sau longitudinale, pe teme globale sau pe teme specializate ş.a.

Însemnătatea definirii tipului fundamental de cercetare rezultă din necesitatea asigurării coerenţei logico-metodologice a demersului cercetării şi a folosirii unor criterii unitare de alegere şi organizare a metodelor şi tehnicilor de cercetare. Totodată, definirea tipului fundamental de cercetare este ea însăşi o acţiune importantă, cu puternice valenţe euristice, solicitând cercetătorul să analizeze şi să răspundă unor întrebări cum sunt:

- care este *natura problemelor studiate* (dacă sunt generale sau specifice, latente sau manifeste, structurale sau funcţionale etc.) şi, prin urmare, care este natura fenomenelor ce vor fi cercetate?
- care sunt *finalităţile cercetării*, dacă acestea sunt pe termen scurt, mediu sau lung, dacă sunt preponderent explicative, descriptive sau normative, dacă beneficiarul este însuşi cercetătorul, sau cercetarea este destinată unor beneficiari (persoane, instituţii) externi ş.a.m.d.?
- care sunt *metodele cele mai potrivite* în funcţie de natura fenomenelor cercetate şi de finalităţile cercetării, în ce măsură este adecvată calea observării şi consemnării fenomenelor în derularea lor „naturală" sau în ce măsură este necesară, posibilă şi permisă intervenţia în fenomenele cercetate prin metoda experimentală ş.a.m.d.?
- care sunt resursele materiale, financiare şi de timp de care cercetătorul dispune pentru a realiza un anumit tip de cercetare?

1.2.1. Cercetare fundamentală şi cercetare aplicativă

Distincţia dintre fundamental şi aplicativ are în vedere obiectivele cercetării, tipul de probleme şi de soluţii vizate şi, într-o anumită măsură, gradul de cuprindere, amplitudinea obiectului (temei) cercetării.

Cercetarea fundamentală, numită uneori şi *teoretică* urmăreşte elaborarea unor explicaţii generale, dezvăluirea unor legi şi a unor structuri stabile, repetabile, definirea sau nedefinirea unor concepte, construcţia sau reconstrucţia unor teorii sau demersuri explicative sau interpretative, rezolvarea unor probleme care îşi au originea în dificultăţi, discordanţe sau insuficienţe sesizate şi definite la nivelul teoriei psihologice. Prin cercetări fundamentale se dezvoltă şi se structurează conceptele ştiinţifice, se elaborează şi se validează principiile generale ale investigaţiei psihologice, se întemeiază paradigmele cunoaşterii psihologice, se evaluează şi se supun analizei critice teoriile, curentele, concepţiile şi experienţele din sfera vieţii psihice a oamenilor.

Cercetarea fundamentală nu urmăreşte obiective aplicative explicite, ceea ce nu înseamnă că este lipsită de valoare practică. Ea nu trebuie înţeleasă ca o psihologie speculativă. Dimpotrivă, deseori cercetările fundamentale presupun o gamă de metode şi tehnici de o mare varietate, un obiect al cercetării extins şi diversificat, studiat pe perioade mari de timp, oferind surse şi tehnici validate pentru cercetările aplicative.

Cercetarea aplicativă are finalităţi aplicative explicite şi nemijlocite, fiind îndreptată spre dezvăluirea şi soluţionarea unor probleme practice, fie că acestea privesc individul şi nevoile sale de cunoaştere şi autocunoaştere psihologică, fie că privesc organizaţii sau instituţii sociale interesate de ameliorarea resurselor umane, a climatului psihologic din echipele de lucru, dezvoltarea competenţelor personalului etc. Fiind orientată spre rezolvarea unor probleme practice, în cercetarea aplicativă alegerea metodelor şi demersurilor de cercetare sunt mult mai dependente de natura problemelor, de tipul obiectivelor şi soluţiilor ce se urmăresc, precum şi de condiţiile concrete în care se realizează cercetarea.

Distincţia dintre fundamental şi aplicativ nu are sensul unei disocieri absolute. In practică, cercetările nu sunt exclusiv fundamentale şi exclusiv aplicative, ci preponderent fundamentale sau preponderent aplicative. Pe de altă parte, atributul de fundamental nu desemnează lipsa aplicaţiilor, după cum cel de aplicativ nu semnifică lipsa explicaţiilor sau a teoretizării. O astfel de disociere nu ar fi nici posibilă şi nici benefică. Cele două tipuri de cercetare sunt interdependente, se condiţionează reciproc şi acţionează ca direcţii complementare în construirea şi dezvoltarea teoriei psihologice şi în ameliorarea continuă a metodelor şi tehnicilor de intervenţie psihologică, în interesul ameliorării condiţiei umane.

1.2.2. Cercetare transversală şi cercetare longitudinală

Distincţia dintre transversal şi longitudinal are în vedere orientarea dominantă a cercetării pe axa *structură-evoluţie* (sincronic-diacronic), în funcţie de care cercetările pot fi orientate preponderent spre *analiza stării de fapt* sau spre *analiza evoluţiei*, dinamicii înregistrată în timp a fenomenelor.

Cercetarea transversală este, în acest sens, acel mod de organizare a cercetării, a metodelor şi demersului cognitiv orientat spre analiza structurii unui anumit fenomen, proces sau mecanism psihic, cercetarea vizând *radiografierea* situaţiei existente la un moment dat, dezvăluirea elementelor şi relaţiilor, a factorilor şi condiţiilor ce alcătuiesc şi explică realitatea psihică într-o anumită etapă a evoluţiei ei, fie la nivelul individului, fie la nivelul unui grup, a unei comunităţi. Scopul princip al cercetării transversale este descrierea, analiza şi explicarea structurii şi interacţiunilor existente în câmpul cercetării, dezvăluirea configuraţiei, a nivelului şi caracteristicilor pe care fenomenele studiate la un moment dat.

Cercetarea longitudinală este acel mod de organizare a cercetării orientat spre sesizarea, descrierea şi explicarea *evoluţiei în timp* a fenomenelor psihice, a factorilor şi împrejurărilor care determină sau influenţează dinamica, schimbarea, mişcarea în timp a fenomenelor, proceselor şi structurilor psihice, în manifestările lor individuale ori psihosociale. Condiţia esenţială a cercetărilor longitudinale este ca unităţile (indivizii) sau eşantioanele de analiză să fie aceleaşi pe întreaga durată a cercetării. Sub acest aspect, cercetările longitudinale sunt de fapt *succesiuni de cercetări transversale* efectuate pe aceleaşi unităţi de analiză, pe aceleaşi eşantioane sau populaţii.

De pildă, o cercetare longitudinală care studiază evoluţia psihocomportamentală a elevilor pe parcursul ciclului gimnazial se va realiza cu aceleaşi clase sau grupuri de elevi pe toată durata gimnaziului, de la clasa a V-a până la a VIII-a (o astfel de cercetare va dura deci 4 ani). În sociologie, tipic pentru orientarea longitudinala este *studiul panel*, adică un „tip de cercetare longitudinală care constă în investigarea repetată a aceloraşi persoane, măsurându-se cel puţin în două momente evoluţia aceloraşi variabile (opiniile, atitudinile, valorile, cunoştinţele, interesele, comportamentele etc.)" [*Dicţionar de sociologie*, 30, pag. 419].

Cercetarea longitudinală prezintă dificultăţi metodologice sporite. Una dintre cele mai dificile probleme este aceea a menţinerii neschimbate a unităţilor sau eşantioanelor de analiză, datorită faptului că acestea au propria lor evoluţie, independentă de voinţa cercetătorului. Indivizii nu rămân neschimbaţi, grupurile sociale nu rămân aceleaşi, au loc modificări în variate sensuri, aşa

încât condiția reprezentativității este greu de asigurat. Pe de altă parte, apare fenomenul de *condiționare a eșantionului fix* (persoanele devin conștiente că participă la o cercetare, „învață" instrumentele de investigație, își modifică atitudinea și pot să nu mai fie reprezentative pentru populația studiată). O altă problemă este aceea a stabilirii intervalelor optime la care se aplică metodele și instrumentele de cercetare, la care se fac înregistrările de date. Intervalele prea mari pierd din vedere fenomenele care au un ciclu de evoluție mai redus, apar, dispar sau se schimbă în cadrul intervalului, nemaifiind sesizate. Intervalele prea mici sunt costisitoare și inutile.

Ca și în cazul celorlalte tipuri de cercetare, distincția dintre transversal și longitudinal nu are sensul unei disocieri exclusive. După cum am arătat, cercetarea longitudinală este de fapt o succesiune de cercetări transversale repetate, Totodată, pentru fenomenele psihice cu o dinamică accentuată, care înregistrează modificări semnificative pe orizonturi mici de timp, tipul de cercetare cel mai adecvat este unul mixt, transversal/longitudinal, care să surprindă atât structura cât și evoluția realităților cercetate. Experimentul, de pildă, este o metodă cu dublu caracter, transversal și longitudinal, întrucât în experiment se realizează, practic, comparații și evaluări între cercetări transversale efectuate înainte și după intervenția cu variabilele experimentale, cu menținerea aceloraşi eșantioane pe tot parcursul cercetării.

1.2.3. Cercetare constatativă și cercetare experimentală

Distincția dintre constatativ și experimental are la bază criteriul *poziției* pe care cercetătorul o are față de fenomenele studiate, poziție care poate fi *contemplativă*, de observare și consemnare a fenomenelor în derularea lor normală, sau *activă*, de schimbare, producere, dirijare a fenomenelor.

Cercetarea constatativă, numită uneori și *observațională* - întrucât observația este metoda centrală și totodată principiul metodologic al acestui tip de cercetare - studiază fenomenele (acțiunile, comportamentele) în condițiile "naturale" și în fluxul normal al desfășurării lui, fără ca subiectul cercetător să intervină în vreun fel în această desfășurare. Scopul cercetării constatative este de a descrie, a analiza și a explica fenomenele așa cum sunt, în împrejurări obișnuite, prin dezvăluirea factorilor, contextului, interacțiunilor ce există și acționează în mod „natural" și independent de subiectul cercetător. Cercetarea constatativă folosește, desigur, acele metode și instrumente care *nu implică intervenția* și modificarea situației cercetate, cum sunt: observația, analiza produselor activității, studierea unor documente, înregistrările statistice, ș.a.

Cercetarea experimentală nu se mai limitează la a observa sau constata, ci urmărește în mod explicit *modificarea, producerea fenomenelor* și *evaluarea consecințelor*. Nota distinctivă a acestui tip de cercetare este *intervenția intenționată* și *controlată* a cercetătorului în desfășurarea fenomenelor, metoda de cercetare principală fiind *experimentul*, cu diferitele sale forme.

Trebuie să subliniem că cele două tipuri de cercetare sunt însoțite de cerințe metodologice diferite. Astfel, în cercetarea constatativă, cercetătorul nu numai că nu intervine și nu provoacă fenomenele, dar își ia toate precauțiile pentru ca prezența sa și cercetarea însăși să nu fie sesizate și, atunci când acest lucru nu este posibil (de pildă când se aplică un chestionar), să nu influențeze desfășurarea fenomenului și reacțiile normale ale subiecților. După cum vom vedea, în cazul metodelor și tehnicilor în care prezența cercetătorului nu poate fi mascată sau disimulată, cum este cazul chestionarului, interviului, sociometriei ș.a., se prescriu norme riguroase de elaborare și aplicare, prin care ipostaza de „subiecți investigați" să influențeze cât mai puțin opiniile și atitudinile firești, autentice ale persoanelor cuprinse în cercetare. În cazul cercetărilor experimentale, pe lângă normele metodologice privind controlul riguros al intervenției, al fenomenelor provocate, apar și *norme deontologice* mult mai stricte, întrucât în domeniul psihologic, care implică oameni, nu se poate experimenta orice și în orice condiții, sensul pozitiv, ascendent și preponderența șanselor de succes fiind obligatorii pentru a declanșa un experiment.

1.2.4. Cercetare cantitativă şi cercetare calitativă

Distincţia dintre cantitativ şi calitativ are în vedere tipul metodelor de colectare şi analiză a datelor, obiectivele urmărite şi tipul de norme şi rigori metodologice cărora cercetarea şi cercetătorul se subordonează. După unii autori, cercetarea calitativă este o abordare complementară celei cantitative. După alţi autori, cercetarea calitativă se defineşte prin opoziţie cu cercetarea cantitativă, fiind o orientare metodologică ce se întemeiază pe o altă „filosofie" asupra relaţiei subiect-obiect în cercetare.

Cercetarea cantitativă se distinge prin gradul înalt de *standardizare* al metodelor şi al tehnicilor, prin preocuparea explicită de a asigura caracterul *obiectiv*, *neutru* şi *impersonal* al metodelor şi al datelor colectate, prin *controlul riguros al variabilelor*, prin utilizarea *măsurării* şi a *analizei statistice* în prelucrarea informaţiilor şi în formularea concluziilor.

Abordarea cantitativă a fenomenelor din sfera psihologiei şi pedagogiei şi folosirea instrumentului statistic în studierea acestor fenomene au constituit, din punct de vedere istoric, una din căile principale prin care aceste ştiinţe au încercat să demonstreze şi să-şi impună statutul de discipline ştiinţifice, să se desprindă de filosofie şi de speculaţie şi să se întemeieze, asemenea altor ştiinţe „"pozitive", pe observaţia externă (obiectivă) şi pe experiment.

Cercetarea calitativă a apărut ca o reacţie la excesele cantitativiste, dar şi la excesul de încredere în cifre, dezvoltându-se treptat, cu deosebire în ultimele 4 decenii ale secolului trecut, ca o tendinţă sau chiar ca o şcoală metodologică desemnată generic prin termenul de *abordare calitativă*, cu diferite variante: cercetare calitativă („qualitative research"), analiza calitativă a datelor („qualitative data analysis") etc. De aceea, termenul de cercetare calitativă este definit, de cele mai multe ori, prin opoziţie cu abordarea cantitativă, drept *orice de tip de cercetare în măsură să producă rezultate care nu ajung la proceduri statistice sau la alte mijloace de cuantificare* [M.Agabrian, 1, pag.8]. Acuzând folosirea necritică şi excesivă a unor instrumente standardizate şi riguros structurate pe realităţi psihice, sociale şi culturale diferite, precum şi ignorarea elementului subiectiv şi imprevizibil prezent în orice fenomen sociouman, abordarea calitativă (sau „calitativistă") propune un alt tip de metode şi o altă perspectivă de înţelegere a realului sociouman, bazate pe *interpretare*, pe *empatie* şi *comprehensiune*. Metodele specifice abordării cantitative (observaţia structurată, chestionarul standardizat, experimentul controlat) sunt înlocuite sau complementate cu observaţia participativă, cu interviul comprehensiv sau chestionarul deschis, cu analiza de caz şi experimentul invocat.

Cercetarea calitativă este o *abordare naturalistă*, întemeiată pe comprehensiune, pe înţelegerea fenomenelor, a comportamentelor în contextul situaţiilor specifice. Ea mizează pe subiectivitatea umană, pe interacţiunea motivaţiilor, a aşteptărilor, a simbolurilor ca factori explicativi ai realităţii individuale şi sociale. Cercetarea calitativă *nu pretinte neutralitatea metodologiei* şi nici *acurateţe obiectivă* în demersul său. Dimpotrivă, subiectivitatea cercetătorului şi a subiecţilor studiaţi este parte a obiectului de cercetare. Caracterul obiectiv nu este privit ca desubiectivizare, ci ca punere în valoare a subiectivităţii, prin asumarea conştientă a acesteia [M. Agabrian, 1].

2. METODA OBSERVAŢIEI

Metoda observaţiei constă în ***perceperea intenţionată, planificată şi sistematică şi în consemnarea obiectivă şi fidelă a manifestărilor psiho-comportamentale, individuale şi colective, în condiţii naturale, în momentul producerii şi în fluxul normal al desfăşurării lor.*** Caracteristica principală a observaţiei este ***neintervenţia***, atitudinea contemplativă şi receptivă a observatorului, faptul că fenomenele nu sunt provocate, ci surprinse în desfăşurarea lor normală. Observatorul nu numai că nu intervine, dar îşi ia toate precauţiile posibile pentru ca prezenţa lui să nu modifice faptele supuse observării şi comportamentul subiecţilor în timpul observării.

Să reţinem deci că observaţia:
- este percepere *intenţionată, planificată* şi *sistematică*;
- *nu intervine* în desfăşurarea fenomenelor observate;
- urmăreşte ca datele observate să fie *obiective, fidele* şi *semnificative*.

Instrumentul principal al metodei observaţiei este ***protocolul*** sau ***fişa de observaţie*** în care sunt consemnate principalele aspecte observate, în funcţie de indicatorii observaţionali care se urmăresc. Ca elemente minimale ce trebuie avute în vedere în întocmirea protocolului de observaţie, M. Zlate [32, pag.119] enumără:
- *descrierea contextului* (data, timpul, spaţiul, aranjamentul subiecţilor şi al altor obiecte);
- *descrierea participanţilor* (sex, vârstă, etnie, vestimentaţie, aspect fizic);
- *descrierea observatorului* (vârstă, sex, existenţa sau neexistenţa unor relaţii anterioare cu subiecţii observaţi);
- *descrierea acţiunilor şi conduitelor participanţilor* (verbale, nonverbale, motorii, expresiv-emoţionale);
- *interpretarea situaţiei* (încercarea observatorului de a înţelege ce înseamnă situaţia pentru subiecţi, care este probabilitatea ca situaţia să însemne ceva pentru participanţi, care este contextul etc.);
- *interpretări alternative ale situaţiei*;
- *notarea şi explorarea de către observator a propriilor trăiri şi sentimente*.

2.1. Obiectul observaţiei sau *ce se observă* ?

În general, poate constitui obiect de observare tot ceea ce este manifestare perceptibilă de comportament, de la aspectul fizic şi vestimentar, la conduitele complexe de ordin afectiv, voliţional şi atitudinal. Comportamentele sunt însă multiple, diverse şi schimbătoare, iar condiţiile în care apar sunt la rândul lor foarte variate. Practic, nu se poate observa totul deodată. Observatorul efectuează în mod necesar o anumită selecţie în câmpul perceptiv, iar această selecţie presupune *sistematizarea conduitelor*, raportarea lor la clase de comportament şi la tipologii, adică reducerea diversităţii la unităţi de observaţie accesibile şi semnificative. În practica psihologilor, se definesc două grupuri de indicatori care fac, de regulă, obiectul observaţiei: *simptomatica stabilă* şi *simptomatica labilă*.

2.1.1. Simptomatica stabilă

Acest grup de indicatori desemnează acele aspecte supuse observaţiei care *nu se modifică sau se modifică în proporţii nesemnificative pe parcursul efectuării observaţiilor*. Aceste aspecte sunt, în cea mai mare parte, destul de evidente şi uşor de observat, atât "la prima vedere", cât şi măsurări relativ simple de efectuat. Principalele aspecte de simptomatică stabilă sunt:

1. **Constituţia fizică a subiectului**, care urmăreşte sesizarea ***tipului constituţional***. Acesta se referă la aspectul fizic de ansamblu caracteristic pentru individ, rezultând din îmbinarea, greutatea, lărgimea umerilor, circumferinţa abdominală şi cea toracică, lungimea membrelor, dezvoltarea musculară ş.a. La conturarea tipului constituţional concură nu numai dimensiunile absolute, ci şi *raporturile* (proporţiile) dintre diferitele elemente ale constituţiei fizice, în funcţie de care indivizii pot fi grupaţi în înalţi sau scunzi, atletici sau firavi, slabi sau ponderali etc. Importantă pentru observaţia psihologică este ipoteza că *există o anumită relaţie între tipul de constituţie fizică şi caracteristicile psihice*, îndeosebi de ordin temperamental, ale individului, aşa încât cunoaşterea caracteristicilor fizice este o cale de acces la cunoaşterea celor psihice. Folosindu-se tablourile de însuşiri prezentate în lucrările de specialitate pentru fiecare tip constituţional, se pot formula constatări privind anumite însuşiri psihice ale subiecţilor observaţi.

2. **Aspectul fizic** se referă nu la constituția de ansamblu ce rezultă din datele native, ci la modul cum arată, cum se prezintă individul din punct de vedere biofizic, *ca expresie a stării de sănătate, a modului de viață, a unor experiențe personale sau a atitudinii față de propriul corp.* Pot fi observate, sub acest aspect, prospețimea, vigoarea, vitalitatea, aspectul îngrijit sau, dimpotrivă, aspectul bolnăvicios, palid, obosit, neîngrijit. Foarte semnificative sunt acele aspecte care nu rezultă din tipul constituțional înnăscut, ci din stilul de viață sau din intervenția deliberată asupra propriului corp.

3. **Aspectul vestimentar** se referă la diferitele caracteristici ale modului în care subiecții sunt îmbrăcați, precum și la atitudinea lor față de îmbrăcăminte. Trebuie să avem în vedere că hainele nu au doar o funcție de protecție a organismului, ci și o *funcție socială*, ele *reflectă valorile morale și estetice pe care subiectul le împărtășește.*

2.1.2. Simptomatica labilă

Simptomatica labilă sau *dinamică* desemnează acele aspecte supuse observației care *se modifică, se schimbă pe parcursul efectuării observației*, alcătuind ceea ce se numește *comportamentul dinamic* sau *comportamentul expresiv* [G. Allport, 3]. Principalele aspecte de simptomatică labilă sunt:

1. **Pantomima**, adică ansamblul mișcărilor și expresiilor la care participă întregul corp, cu referire la:

- ***postura*** sau ***ținuta*** care reprezintă aspectul de ansamblu al corpului, aspect constituit ca rezultat al unei anumite *stări biologice* (sănătate, confort sau disconfort organic, odihnă/oboseală etc.), dar și ca rezultat al unei anumite *stări psihice* (de pildă umerii "căzuți", corpul înclinat în față, mâinile inerte și întinse de-a lungul corpului pot să trădeze o stare de depresie psihică, de pesimism sau descurajare). Postura poate fi însă și un *mijloc de comunicare* (de pildă spre a comunica o stare de regret, de acceptare a unor reproșuri făcute de o persoană apropiată sau poate să exprime o însușire de caracter (modestia, supunerea).
- ***gesturile*** sunt mișcări coordonate la care participă în special mâinile (dar nu numai), și constituie atât o reacție comportamentală la anumite împrejurări, cât și un *mijloc de exprimare*, de comunicare a unor stări subiective. Gesturile nu apar de sine stătător, ci se îmbină în *gesticulații* (sau „gestică"). Acestea pot fi caracterizate prin indicatori cum sunt: amplitudine, varietate, caracter rapid sau lent, orientare "în față" sau "în lateral", vigoare sau slăbiciune, monotonie sau schimbare, organizare sau dezorganizare etc., fiecare din acești indicatori reflectând o anumită stare subiectivă pe care subiectul o trăiește sau/și pe care dorește să o comunice. Caracterul gesticulației reflectă, totodată, tipul de temperament, ca și unele însușiri de caracter.
- ***mersul*** oferă, de asemenea, informații interesante și utile despre particularitățile psihice ale subiecților sau despre o anumită stare subiectivă pe care ei o trăiesc la un moment dat. Mersul poate fi caracterizat prin indicatori cum sunt: viteza, ritmul, elasticitatea, fermitatea. Există mersul „lent și greoi", mersul „lent, nehotărât", dar și mersul „rapid, energic, suplu și ferm".

2. **Mimica** reprezintă ansamblul modificărilor cu caracter expresiv la care participă elementele mobile ale feței (ochii, sprâncenele, gura, maxilarele, fruntea). După cum se cunoaște, fața umană dispune de o mare capacitate de expresie, de unde și valoarea cognitivă ridicată a observației expresiilor faciale. Dintre elementele ce pot fi observate, sunt de menționat: gradul de deschidere a ochilor, mobilitatea și direcția privirii, aspectul stenic (cu trăsăturile ridicate) sau astenic (cu trăsăturile căzute), mișcarea sau imobilitatea musculaturii feței etc. O parte din aspectele mimicii sunt generate de modificările neurovegetative ce însoțesc procesele emoționale (înroșirea/albirea feței, tremuratul buzelor, aspectul stenic sau astenic al trăsăturilor mobile ale feței etc.).

3. **Vorbirea** este, de asemenea, un aspect observabil cu multiple valenţe cognitive privind însuşirile psihice ale individului. Pot fi avute în vedere atât aspectele privind *dinamica* vorbirii (aspectul formal) cum sunt: intensitatea, debitul, ritmul, fluenţa, intonaţia, pronunţia, cât şi *aspectele semantice*: vocabularul (volum, diversitate, proprietatea termenilor), structura sintactică şi gramaticală (construcţia frazelor), coerenţa logică, plasticitatea şi expresivitatea. De asemenea, trebuie avute în vedere şi *comportamentele de comunicare*, de emitere (vorbire) şi receptare (ascultare).

2.2. Tipurile observaţiei

Observaţia cunoaşte o varietate de forme concrete de realizare, diferenţiate în funcţie de natura fenomenelor observate, de poziţia şi rolul observatorului în raport cu subiecţii (grupurile) care fac obiectul observării, de tehnicile şi momentul consemnării (înregistrării) datelor şi, desigur, în funcţie de obiectivele urmărite, de destinaţia şi utilitatea datelor observate. Principalele tipuri de observaţie pot fi definite în funcţie următoarele sisteme de referinţă;

1. În funcţie de ***poziţia şi rolul observatorului în raport cu fenomenele observate***, distingem următoarele ipoteze:

a) observatorul este *exterior fenomenelor pe care le observă*, în sensul că el *nu face parte din situaţia supusă observării* (nu este membru al grupului observat şi nici nu are neapărat similitudini cu situaţia şi caracteristicile subiecţilor observaţi), dar şi în sensul că *nu este implicat* (sau se străduieşte să nu se implice) *subiectiv* în universul observaţiei;

b) observatorul *este parţial implicat în situaţia observată*, atât prin *similarităţi cu subiecţii* observaţi, prin *empatie* sau *angajament afectiv*, cât şi prin *participarea parţială* şi, de regulă transparentă la activităţile în care se manifestă subiecţii sau grupurile observate;

c) observatorul este *total implicat în situaţia observată* atât în sensul că *se integrează activ*, devine o parte constitutivă a universului observat (face parte din grupul sau categoria de subiecţi observaţi), cât şi în sensul angajamentului afectiv, nu numai empatic, ci rezultând din *intrarea afectivă în „jocul de rol"* (uneori observatorul este un membru "natural" al grupului, instruit în mod special în acest sens);

d) observatorul este *absent* în momentul desfăşurării fenomenelor supuse observării, actul percepţiei directe fiind substituit prin aparate tehnice de observare şi înregistrare, subiecţii nefiind de regulă avizaţi că sunt observaţi, iar observarea efectivă fiind efectuată post-facto, într-un mod oarecum similar cu observarea directă (dar desigur, cu posibilităţi multiple de focalizare, reluare, schimbare de planuri etc.).

2. *În funcţie de* ***modul şi momentul în care se face consemnarea (înregistrarea) datelor***, distingem următoarele situaţii:

a) consemnarea (înregistrarea) datelor *în procesul observării*, folosindu-se instrumente speciale (protocoale, aparatură de înregistrare pe suport magnetic audio-video), observatorul având în mod evident (transparent) rolul de cercetător, de operator sau investigator;

b) *consemnarea post-facto sau amânată*, când consemnarea datelor se face după încheierea actului propriu-zis de observare sau după ce fenomenul supus observării „s-a consumat", de regulă *imediat după*, pentru ca uitarea să afecteze cât mai puţin calitatea informaţiilor culese;

c) *înregistrarea datelor prin intermediul aparaturii tehnice audio-video.*

3. În funcţie de ***gradul în care subiecţii cunosc (nu cunosc) faptul că sunt observaţi***, se pot întâlni următoarele situaţii:

a) *observatorul este declarat*, este prezentat sau se autoprezintă, explicitând (eventual) subiecţilor şi scopul observării (dar nu neapărat scopul real), incluzându-se aici şi situaţia în care

prezența observatorului și actul observării nu pot fi mascate (de pildă, inspecția școlară sau observația care însoțește aplicarea unui interviu);

b) *observatorul este mascat prin intermediul unui sistem fizic sau tehnic* (de exemplu observarea printr-o fereastră cu geam unidirecțional sau cu ajutorul unui sistem TV cu circuit închis), situație în care, în mod evident, prezența observatorului și actul observării nu sunt sesizate de către subiecți;

c) *observatorul este mascat prin rolul „interpretat"*, în sensul că deși observatorul este perceput ca o persoană străină de grup, ca un „intrus" sau ca *altcineva* decât subiecții observați, el nu se deconspiră ca fiind observator, ci „interpretează un alt rol", dintre cele care, în mod frecvent, sunt interpretate de persoane străine de grup sau necunoscute de subiecții supuși observării (de exemplu, rolul de adult care vizitează copiii la centrul de plasament, rolul „instalatorului" care vizitează un apartament pentru „verificări tehnice", rolul profesorului care suplinește un coleg temporar absent etc.);

d) *observatorul este mascat prin apartenența sa la grupul observat* sau datorită faptului că este un „obișnuit" al mediilor frecventate de subiecții observați, prezența sa nefiind remarcată ca un fapt deosebit (de exemplu, educatorul sau profesorul pot să facă observații în timpul activităților cu copiii, fără ca prezența lor să fie receptată ca un fapt special, chiar dacă notează în timpul observării);

În funcție de modul în care se combină diferitele criterii de analiză, rezultă o varietate de forme concrete de observație. Dacă însă luăm în considerare notele distinctive principale, această varietate de forme poate fi grupată în câteva tipuri principale de observație, tipuri prezentate de regulă prin contrapunere dihotomică (prin perechi de tipuri opuse) spre a marca mai bine deosebirile, deși de regulă tipurile sunt complementare. Cea mai răspândită taxonomie a tipurilor de observație face deosebire, prin opoziție, între două tipuri principale: observația *structurată* și observația *participativă*, sau, în alți termeni, între observația *cantitativă* și observația *calitativă*.

2.2.1. Observația structurată

Observația structurată, numită și *cantitativă*, este observația efectuată de un *observator exterior*, neimplicat ca subiect (ca parte a obiectului observării), fie că este un observator declarat sau receptat ca atare de subiecți, fie că este un observator mascat sau absent (nesesizat de subiecții observați). El este de regulă un cercetător, un specialist sau un "operator" instruit special ca observator.

Se numește observație ***structurată*** întrucât *obiectul* observării și *indicatorii observabili* sunt prestabiliți, potrivit ipotezelor cercetării, integrați deci într-o structură care specifică tipurile (clasele) de comportament ce vor fi consemnate. Această structură îmbracă forma concretă a unei grile de comportamente, a unei liste de indicatori care focalizează și, în mod evident, delimitează câmpul perceptiv și orientează atenția observatorului.

Se numește observație ***cantitativă*** deoarece regulile de colectare a datelor urmăresc nu numai structura (tipologia) comportamentelor observate, dar și evaluarea, inclusiv măsurarea acestora, prin numărare, stabilirea frecvenței de apariție, plasarea pe o scală ordinală (de intensitate, de mărime, de frecvență etc.). Pe scurt, datele observate trebuie să se preteze unei analize statistice (de altfel, observația structurată, cantitativă, este forma tipică a *observației statistice*).

Problema tehnică principală a observației structurate este *stabilirea echilibrului între diversitatea naturală a comportamentelor umane și gama (numărul) claselor de comportament limitate de însăși tehnica observării.* Se ridică, sub acest aspect, o serie de întrebări cum sunt: Care este gradul de similaritate a unor comportamente diferite pentru ca acestea să fie subsumate aceleiași categorii? Când un comportament este plasat („bifat") într-o categorie, cât din specificitatea (unicitatea) lui se pierde? Ce se întâmplă cu comportamentele care nu sunt

„prevăzute" în grila de observație? Ce se întâmplă cu comportamentele paradoxale (care contrazic grila de observare)?

Ca soluții tehnice la aceste probleme există două moduri principale de abordare:

a) ***abordarea „moleculară"***, care se caracterizează prin folosirea unui număr mare de categorii de comportamente, fiecare categorie fiind la rândul ei divizată în funcție de diferite criterii (intensitatea, durata și frecvența comportamentelor, condițiile în care apar etc.). Deoarece această abordare conduce la extinderea eșantionului de comportamente observate și la creșterea numărului de observații, ea asigură o fidelitate și o sensibilitate sporite ale datelor consemnate, dar reduce validitatea datorită posibilității ca unele din comportamentele consemnate să indice (și) *altceva* decât ceea ce observația își propune să sesizeze;

b) ***abordarea „molară"***, care se caracterizează prin folosirea unui număr restrâns de categorii, fiecare categorie fiind deci mai cuprinzătoare dar totodată cu un conținut mai restrâns și mai selectiv. În măsura în care notele distinctive (indicatorii) fiecărei categorii sunt bine definite și prinse într-o formulare verbală clară, univocă și fără conotații deviante de sens, atunci validitatea datelor observate crește, dar scade fidelitatea datorită reducerii diversității comportamentelor observate, dar și posibilității ca observatorii (diferiți) să interpreteze diferit indicatorii și să plaseze arbitrar comportamentele într-o categorie sau alta.

Posibilitățile observației structurate nu se reduc la aspectele de analiză cantitativă, ci pot fi extinse către aspectele de explicare a fenomenelor observate. De exemplu, pentru indicatorul *„comportamentul de învățare al elevilor în lecție"* se pot stabili două aspecte care să fie supuse observării:

a) *comportamentul de participare în lecție*, cu patru situații tipice de manifestare:
   ① participare din inițiativa elevului;
   ② participare la solicitarea profesorului;
   ③ non-participare pasivă (indiferență);
   ④ non-participare activă (refuzul de a participa).

b) *comportamentul de răspuns* la sarcinile învățării, cu următoarele situații tipice:
   ① răspunsuri corecte/greșite;
   ② răspunsuri logice/mecanice;
   ③ răspunsuri creative/reproductive;
   ④ non răspunsuri.

Pe baza acestei liste de comportamente observabile se poate alcătui o fișă de observare, ca în modelul de mai jos (*tabelul nr. 8.1*):

Tabelul nr. 8.1.

Numele elevilor	Tipuri de participare				Tipuri de raspunsuri			
	①	②	③	④	①	②	③	④

Constatăm că indicatorii observaționali ce vor fi puși în evidență prin fișa de mai sus au fost aleși atât prin analiza unor situații concrete tipice care apar în timpul lecțiilor, cât și prin prisma semnificațiilor pe care aceste situații le pot avea pe un plan mai general - în funcție de dimensiunea sau conceptul pe care indicatorii le traduc.

În funcție de obiectivele urmărite, aplicația referitoare la ***comportamentul de învățare al elevilor în cadrul lecției*** poate fi dezvoltată. Să presupunem, în acest sens, că urmărim nu numai să observăm

diferitele manifestări comportamentale ale elevilor, dar şi să sesizăm, în funcţie de condiţiile concrete în care sunt observate, ce semnificaţie au aceste manifestări comportamentale din punctul de vedere al unor tipologii (temperamentale sau atitudinale) mai generale. Reluând exemplul anterior, vom înscrie în prima coloană a tabelului următoarele comportamente:

- *participă la lecţii din proprie iniţiativă;*
- *participă numai la solicitarea profesorului;*
- *participă la incitarea colegilor;*
- *nu participă prin indiferenţă, apatie;*
- *refuză să participe (non-participare activă);*
- *când primeşte o sarcină, se apucă imediat de lucru;*
- *execută complet sarcina primită;*
- *renunţă la primul eşec;*
- *solicită ajutor pentru terminarea sarcinii;*
- *nu termină sarcina, dar nici nu cere sprijin;*
- *îşi impune punctul de vedere, fără argumente;*
- *îşi impune punctul de vedere, argumentându-l;*
- *îşi impune părerea, după ce îi ascultă şi pe alţii;*
- *nu încearcă să-şi impună părerea;*
- *nu îşi exprimă un punct de vedere propriu.*

Trebuie observat, mai întâi, că lista comportamentelor enunţate este grupată, de fapt, pe trei aspecte ale comportamentului elevilor în lecţie: unul privind *comportamentele de participare,* altul privind *comportamentul de rezolvare a sarcinilor*, iar al treilea, *comportamentul de exprimare personală*, pentru fiecare din aceste aspecte fiind alese câte cinci manifestări comportamentale tipice. Observând însă oricare din aceste comportamente, ne putem întreba: *în ce context au fost observate* şi, prin urmare, *ce semnificaţie au?*

De pildă, participarea din proprie iniţiativă la lecţii poate să apară atât ca un comportament „profesional" generat de o bună pregătire şi de interesul pentru disciplina de învăţământ, cât şi ca un comportament „impulsiv", generat de particularităţile temperamentale sau caracteriale ale elevului. De aceea, nu este deloc exclus ca, la acelaşi elev, participarea din proprie iniţiativă la lecţii să coexiste cu refuzul de a participa (adică *participarea activă să coexiste cu non-participarea activă*). În aceeaşi ordine de idei, eleyul care, când primeşte o sarcină, se apucă imediat de lucru, poate să fie nu numai un elev cu un stil de lucru organizat şi cu încredere în forţele proprii, dar şi un elev cu un temperament dinamic dar instabil, care se angajează rapid, dar renunţă la primul eşec.

Este evident, desigur, că situaţiile concrete se pot manifesta într-o varietate de combinaţii. Important de subliniat este faptul că plasarea unui anumit comportament în zona unei anumite semnificaţii, în cadrul unei anumite tipologii, nu se face printr-o interpretare ulterioară a datelor observate şi consemnate, ci chiar în momentul observării, prin sesizarea contextului concret în care comportamentul respectiv se manifestă. Desigur, tipologia în baza căreia se elaborează fişa de analiză a comportamentului trebuie să ţină seama atât de teoria psihologică privind „analiza componenţială a comportamentului", cât şi de realitatea comportamentelor pe care elevii le au în mod curent în procesul de învăţământ. Acelaşi comportament poate avea semnificaţii diferite în împrejurări diferite.

În baza acestor considerente, se poate elabora *o listă de semnificaţii posibile* ale comportamentelor observate. În acest scop, se poate apela la determinantele principale ale comportamentului - *temperamentală, motivaţională, aptitudinală şi caracterială* - reţinându-se desigur aspectele care prezintă utilitate pentru profesor şi pentru activitatea didactică. În acest sens, se pot reţine următoarele semnificaţii posibile ale comportamentelor observate:

- *impulsivitate, instabilitate;*
- *mobilitate redusă, reacţii lente;*
- *introversiune (nesociabil, necomunicativ);*
- *extraversiune (sociabil, comunicativ);*
- *motivaţie puternică, pozitivă;*
- *motivaţie redusă sau negativă;*
- *capacitate de organizare;*

- *dispersare, dezordine în activitate;*
- *capacităţi intelectuale dezvoltate;*
- *dificultăţi intelectuale;*
- *încredere în sine, siguranţă;*
- *neîncredere în sine, timiditate, anxietate.*

Această listă de semnificaţii se înscrie pe prima linie a *tabelului de analiză a comportamentului,* iar la intersecţia dintre comportamentele înscrise pe coloane şi semnificaţiile înscrise pe linii se vor nota *contingenţele empirice* dintre comportamente şi semnificaţiile acestora, în funcţie - subliniem - *de ceea ce se observă.* (vezi *tabelul nr. 8.2*).

Tabelul nr. 8.2

SPECIFICAŢII	Impulsivitate, instabilitate	Mobilitate redusă, reacţii lente	Introversiune	Extraversiune	Motivaţie puternică, pozitivă	Motivaţie redusă, negativă	Capacitate de organizare	Dispersare, dezordine în activitate	Capacitatea intelectuală dezvoltată	Dificultăţi intelectuale	Încredere în sine, siguranţă	Neîncredere în sine, timiditate, anxietate
Participă la lecţie din proprie iniţiativă												
Participă numai la solicitarea profesorului												
Participă la incitarea colegilor												
Nu participă prin indiferenţă, apatie												
Refuză să participe (nonparticipare activă)												
Când primeşte o sarcină, se apucă imediat de lucru												
Execută complet sarcina primită												
Renunţă la primul eşec												
Solicită ajutor pentru terminarea sarcinii												
Nu termină sarcina, dar nici nu cere sprijin												
Îşi impune punctul de vedere fără argumente												
Îşi impune punctul de vedere argumentându-l												
Îşi impune părerea după ce îi ascultă şi pe alţii												
Nu încearcă să-şi impună părerea												
Nu îşi exprimă o părere proprie												

Acest tabel poate fi citit atât pe *orizontală,* aflându-se ce semnificații pot fi atribuite, pe baza datelor observării, unui anumit comportament (de regulă, același comportament va avea mai multe semnificații), cât și pe *verticală,* aflându-se ce semnificații pot fi puse, tot pe baza datelor observării, în aceeași categorie, în același tip, sub aceeași semnificație (de regulă, aceeași semnificație cuprinde mai multe manifestări comportamentale). Dacă fișa este aplicată pe un eșantion (la o clasă de elevi) se pot formula concluzii interesante și utile privind determinantele psihologice ale comportamentului de învățare al elevilor ,precum și despre particularitățile clasei de elevi, ale stilului de predare al profesorului ș.a.

2.2.2. Observația participativă

Observația participativă, numită și *calitativă*, este observația efectuată de un *observator participant*, implicat mai mult sau mai puțin în situația observată, angajat subiectiv/afectiv mai mult sau mai puțin în această situație. Cu alte cuvinte, observatorul face parte parțial sau total din obiectul observării, el observă *din interior* fenomenele, inclusiv prin autoobservație (introspecție), fapt pentru care mai este numită și *observație internă* (aceasta putând fi considerată drept varianta modernă a *introspecției*).

În ceea ce privește atributul de ***calitativă***, acesta subliniază că observația participativă nu se centrează pe date cantitative, externe, obiective și impersonale (deși nu le exclude), ci pe actul *înțelegerii*, bazat pe conviețuirea și *trăirea personală, subiectivă* de către observator a condițiilor care generează și explică comportamentele celor observați. Ea nu mai este o observație structurată deoarece nu mai prescrie lista comportamentelor ce vor fi observate. Este observație *deschisă, sensibilă la inedit, flexibilă* și *adaptabilă* în funcție de evoluția naturală a comportamentelor [vezi P. Iluț, *Abordarea calitativă a socioumanului*, 12]. Observația participativă nu pre-codifică, ci *post-codifică* datele observate, iar chiar și post-codificarea nu este dependentă de o structură gată făcută (de un concept sau un construct), ci de realitatea datelor observate.

Din punctul de vedere al gradului și modului de integrare (existențială) a observatorului în universul observat și, sub alt aspect, al gradului de implicare subiectivă a observatorului, observația participativă îmbracă diferite forme și niveluri de participare/observare: cu observator participant (parțial, integral) cu participant observator, cu observator parțial, cu observator complet și diferite combinații între acestea.

Observația cu *observator participant* constă în integrarea și implicarea cercetătorului în grupul sau în situația (în contextul de viață) subiecților observați. În legătură cu calitatea de observator participant (să reținem că observatorul își păstrează calitatea de cercetător, trebuie să avem în vedere două aspecte foarte importante pentru stabilirea tipului de observație necesar și posibil în condiții date:

- *aspectul existențial al participării*, cu referire la modurile și gradul în care cercetătorul se poate integra efectiv în grupul observat sau în situația particulară a subiecților observați;
- *aspectul subiectiv, empatic al participării,* cu referire la modul și gradul în care cercetătorul poate asuma efectiv „trăirile", motivațiile, reprezentările subiecților supuși observării.

Prin considerarea combinată și în diferite ipostaze a celor două aspecte rezultă următoarele tipuri de observații și respectiv de roluri posibile ale observatorului:

1. Observarea cu ***observator parțial participant*** este aceea în care observatorul nu dorește (nu consideră că este necesar) sau nu are posibilitatea de a se integra pe deplin în situația cercetată. De exemplu, educatorul sau profesorul nu pot deveni membrii completi ai grupului de copii (elevi), datorită vârstei, profesiei, statutului social în raport cu copiii. Ei pot fi participanți la activitatea grupului, dar nu membrii efectivi (similar cu copiii), indiferent de talentul sau tehnica de integrare de care dispun. Evident, participantul parțial este și un *observator parțial*, deoarece nu poate surprinde toate manifestările și motivațiile copiilor, vor exista lucruri pe care copiii nu le vor face vizibile sau pe care educatorul nu le va putea inspecta „din interior".

2. Observarea cu ***observator participant periferic*** este asemănătoare cu cea a participantului parțial, cu deosebirea că neasumarea, de către cercetător, a rolului de participant complet (integral) nu se datorează unor diferențe insurmontabile de tipul diferențelor de vârstă sau al stratificărilor de statut și rol, ci datorită altor cauze pentru care observatorul nu poate asuma un rol central sau nu poate participa la toate activitățile grupului sau subiecților observați. Cazul tipic este al observației participative în grupurile de delincvenți, în care cercetătorul se poate integra în grup, poate fi simpatizat de membrii grupului (fără ca acesta să știe rolul real observatorului), dar nu poate participa la comiterea de infracțiuni și, prin urmare, nu poate dobândi o poziție centrală în grup. Și în acest caz, participantul periferic este un *observator parțial*, căruia pot să îi scape o serie de norme și mecanisme de funcționare a grupului.

3. Observarea cu ***observator participant complet (integral)*** este aceea în care cercetătorul are, real sau virtual, toate atributele ce caracterizează membrii unui grup sau subiecții observați (vârstă, sex, profesie, limbă, cultură), așa încât el se poate integra complet fără a-și desconspira identitatea în grupul observat (desigur, acesta implică experiență, talent, vocație de actor);

4. Observarea cu ***observator participant complet și observator complet***, adaugă tipului anterior *aptitudinea empatică* a cercetătorului, capacitatea de a valorifica participarea completă și activă în asumarea efectivă a stărilor subiective, a motivațiilor, a valorilor ce alcătuiesc universul observației (grupul, subiecții), în trăirea până la nivelul identificării cu cei observați, ceea ce marchează trecerea (posibilitatea trecerii) de la observația externă la *auto-observație*, ca mijloc de acces la date care nu se oferă nemijlocit observației factuale.

5. Observarea cu ***participant observator*** se deosebește față de toate tipurile anterioare prin aceea că observatorul nu este un *cercetător calificat*, el este un *membru al grupului* sau un subiect din categoria celor care face obiectul observării, care este antrenat și instruit pentru rolul de observator, iar când identitatea acestuia este ascunsă, observația se mai numește și observație *cu complice* sau *cu spion* (reținând, desigur, doar valoarea *ilustrativă* a acestor termeni). Teoretic, această formă ar trebui să fie una de observație completă. Practic însă, așa cum în cazul cercetătorului participant, completitudinea observării depinde de aptitudinea empatică a acestuia, în cazul participantului observator completitudinea observării depinde de spiritul de observație al participantului, de calitatea instructajului făcut, dar și de alți factori (de pildă, datorită dorinței participantului de a-și proteja grupul, de a nu spune tot ceea ce vede și știe).

3. METODA EXPERIMENTULUI

Metoda experimentului este o metodă tipică pentru categoria metodelor bazate pe intervenția cercetătorului în desfășurarea fenomenelor pe care le studiază. Spre deosebire de observație, în care fenomenele sunt studiate în fluxul normal al desfășurării lor, *experimentul implică o schimbare, o „manipulare" de variabile controlată de cercetător în scopul sesizării efectelor asupra altor aspecte variabile vizate în demersul cercetării.* De aceea, experimentul este definit și drept *observație provocată.*

Termenul de *intervenție a cercetătorului* trebuie interpretat în sens larg. În funcție de tipul experimentului, intervenția poate fi *directă*, în cazul în care schimbarea experimentală este provocată în mod intenționat și planificat de către cercetător, sau *indirectă*, în cazul în care schimbarea se produce în mod spontan (natural), dar este „interpretată" de cercetător ca o schimbare cu caracter experimental. Sub alt aspect, intervenția cercetătorului se poate produce într-un *cadru artificial* special amenajat (de pildă, într-un laborator) sau într-un *cadru natural* (la locul de muncă, în școală, pe stradă, în diferite alte medii sociale sau naturale în care acțiunile sau comportamentele subiecților se produc în condiții obișnuite, naturale și care nu sunt sesizate de subiecți ca fiind condiții speciale de cercetare).

Deşi intervenţia şi schimbarea sunt atribute necesare ale experimentului ele nu sunt suficiente pentru definirea completă a metodei. O notă distinctivă foarte importantă a experimentului este controlul variabilelor. Din acest unghi de vedere, experimentul este definit drept o *modalitate a cunoaşterii ştiinţifice care constă în testarea ipotezelor prin* ***controlul variabilelor*** *şi, în general, al situaţiilor experimentale.* Cum însă ipotezele şi testarea ipotezelor sunt vizate de orice altă metodă ştiinţifică de cercetare, *controlul* rămâne nota distinctivă cea mai importantă a experimentului. Pentru realizarea atributelor sale, metoda experimentului are o structură alcătuită. din trei elemente: *variabilele, grupurile* şi *etapele.*

3.1. Variabilele

În sensul său cel mai larg, termenul de variabilă desemnează o *proprietate a fenomenelor,* a obiectului cercetării şi anume proprietatea de *a se schimba,* de a-şi modifica dimensiunile, de a lua valori diferite de la un individ la altul, de la o colectivitate la alta sau de la un moment la altul. Sub acest aspect, caracterul variabil, ca şi fenomenele variabile constituie însuşi temeiul obiectiv al experimentării. Nu se poate experimenta (nu are sens) ceea ce nu variază.
În funcţie de relaţia cu obiectivele cercetării, dar şi în funcţie de posibilităţile de a fi controlate, variabilele sunt de două tipuri: explicative şi exterioare.

1. ***Variabilele explicative***, numite uneori şi *explanatorii, controlate, experimentale* sau *interioare* (în raport cu obiectivele cercetării), sunt variabilele urmărite în mod explicit în cercetare, manipulate şi controlate de cercetător în baza unei anumite *ipoteze* privind relaţiile dintre ele. În funcţie de raporturile dintre ele, aceste variabile pot fi:
   a) *variabile independente*, numite şi *factoriale,* manipulate de cercetător în vederea studierii efectelor lor asupra
   b) *variabilelor dependente*, numite şi *rezultative*, ale căror modificări sunt studiate.

2. ***Variabilele exterioare,*** numite uneori şi *străine* sau *parazite*, sunt variabilele care nu sunt studiate în mod explicit în cercetare, fie pentru că nu se înscriu în obiectivele şi ipoteza cercetării, fie că existenţa sau acţiunea lor nu sunt cunoscute

3.1.1. Variabilele independente şi variabilele dependente

Gruparea variabilelor in aceste două categorii are în vedere raporturile de cauzalitate, de determinare sau de condiţionare care, real sau virtual (ipotetic), există între fenomenele desemnate de variabilele respective. În mod evident, atributele de independent şi dependent se aplică unor variabile între care există sau se presupune că există anumite relaţii, în cadrul cărora unele variabile - *variabilele independente* - acţionează sau se presupune că acţionează drept *cauze, factori* sau *condiţii,* iar celelalte - *variabilele dependente* - se manifestă ca *efecte,* în sensul că *apar, se modifică* sau *îşi încetează existenţa* ca rezultat al acţiunii variabilelor independente.

Dacă, de exemplu, se experimentează influenţa folosirii unei noi metode pedagogice asupra performanţelor creative ale elevilor, atunci *metoda respectivă este variabila independentă,* iar *performanţele creative ale elevilor reprezintă variabila dependentă.* Trebuie observat însă că atributul de independentă sau dependentă nu aparţine variabilelor luate separat, ci poziţiei pe care variabilele o au în cadrul unei relaţii dinamice în care modificarea (variaţia) uneia antrenează modificarea (variaţia) celeilalte. Rezultă că noua metodă pedagogică devine variabilă independentă numai dacă *este folosită* şi dacă reprezintă o ***schimbare*** în metodologia predării. În acelaşi sens, variabila dependentă constă nu în performanţele creative ale elevilor considerate de sine stătător, ci în *modificarea* acestor performanţe *ca rezultat al introducerii noii metode.*

Este necesar de subliniat, în acest context, că *stabilirea şi măsurarea unei relaţii de dependenţă între variabile nu se reduce la calculul statistic şi nici nu este în primul rând o operaţie statistică, ci una experimentală,* care implică *intervenţia controlată* în planul fenomenelor cercetate.

Determinarea corectă a caracterului variabilelor şi a naturii relaţiilor dintre acestea are o importanţă decisivă în analizele cauzale care folosesc coeficienţi de asociere, de variaţie sau de corelaţie, întrucât formulele statistice şi coeficienţii ce rezultă din acestea nu garantează cu certitudine existenţa unor interdependenţe reale între variabilele care, statistic, apar corelate.

1. Dacă avem în vedere principalii determinanţi ai comportamentului, atunci **variabilele independente** pot să apară în trei ipostaze separate sau combinate: *stimulii, subiecţii* şi *contextul.*

a) ***Stimulii*** sunt o variabilă tipic behavioristă şi pot fi "manipulaţi" ca variabile independente sub diferite aspecte cum sunt: *natura stimulului* (noutate sau familiaritate, caracter omogen sau heterogen, structurat sau nestructurat, imagistic, simbolic, semantic etc.); *durata şi modul de prezentare* (simultan, succesiv, alternativ, cu durate constante sau variabile, cu sau fără verificarea receptării etc.); *modul în care se solicită reacţia* (răspunsul) la stimul (imediat sau cu o anumită întârziere, răspuns elaborat de subiect sau ales dintre variantele oferite de cercetător, individual sau colectiv, în particular sau în public etc.).

b) ***Subiecţii*** reprezintă o variabilă mai "recentă" în metodologia psihologică sugerată de evoluţiile post-behavioriste, dar impusă practic de constatarea că la stimuli şi în condiţii similare, răspunsurile subiecţilor sunt diferite, iar variaţia stimulilor şi a condiţiilor nu generează întotdeauna variaţii similare la grupuri diferite de subiecţi. Subiecţii acţionează sau pot fi "manipulaţi" şi controlaţi ca variabile independente prin *caracteristicile care* ***îi diferenţiază*** şi despre care *se presupune că exercită o anumită influenţă asupra relaţiei dintre stimuli şi răspunsuri.* Există o varietate de caracteristici care diferenţiază subiecţii şi care pot fi abordate ca variabile independente, dintre care pot fi menţionate: caracteristici *biopsihice* (sex, vârstă, tip constituţional, temperament); *caracteristici psihice* (ale proceselor psihice cognitive şi afective şi ale atenţiei, abilităţi psihomotorii, configuraţia motivaţională, inteligenţa de diferite tipuri, aptitudinile, profilul caracterial etc.); *caracteristici psihosociale* (profesiune, nivelul studiilor, mediul socio-cultural de proveniență, stare civilă, religie etc.).

c) ***Contextul*** în care se desfăşoară experimentul este o variabilă independentă care poate fi „manipulată" prin *combinaţia variabilă* dintre *diferitele caracteristici ale stimulilor* şi *diferitele caracteristici ale subiecţilor*, la care se adaugă *cadrul* în care se desfăşoară experimentul (în laborator, în condiţii naturale) şi *rolurile* pe care subiecţii sunt solicitaţi să le "interpreteze" în cadrul experimentului. Contextul se impune ca variabilă independentă şi datorită constatării că, deseori, manipularea separată a stimulilor sau a caracteristicilor subiecţilor nu este suficientă pentru întemeierea unei explicaţii cauzale pertinente. De pildă, scoaterea experimentului din laborator în medii naturale poate induce modificări importante ale modificării variabilelor dependente. O influenţă importantă o pot avea şi rolurile pe care subiecţii le ocupă în experiment. Acelaşi subiect poate avea reacţii diferite în roluri diferite (executant sau conducător, activ sau receptiv, reproductiv sau creativ, inclusiv aspectele socio-morale ale diferitelor roluri).

2. La rândul lor, **variabilele dependente** trebuie să îndeplinească anumite condiţii pentru a putea fi puse în relaţie de cauzalitate (ca efecte) cu variabilele independente. Dintre cele mai importante condiţii se pot enunţa:

a) aspectele luate drept variabile dependente trebuie să fie *clar definite* şi exprimate prin *indicatori* relevanţi şi accesibili observaţiei, înregistrării şi, după caz, măsurării;

a) relaţia aspectelor (răspunsurilor) luate drept variabile dependente cu aspectele (cauzele, factorii, condiţiile) luate drept variabile independente *să fie plauzibilă*, să aibă un minimum de întemeiere teoretică sau empirică;

b) variabila dependentă trebuie *să fie sensibilă* la modificările variabilei independente, ceea ce presupune ca, în plan real, să poată fi înregistrate modificări ale variabilei dependente în relaţie directă cu acţiunea variabilei independente, iar pe plan metodologic, instrumentele de măsurare să fie suficient de sensibile spre sesiza aceste modificări;

3.1.2. Variabilele exterioare

După cum am arătat, variabilele exterioare, numite uneori şi *străine*, sunt variabilele care nu sunt studiate în mod explicit în cercetare, fie pentru că nu se înscriu în obiectivele şi ipoteza cercetării, fie că existenţa sau acţiunea lor nu sunt cunoscute. Acest tip de variabile se defineşte deci atât prin modul cum sunt considerate în cercetare - sunt exterioare în sensul că se află în afara obiectivelor şi ipotezei cercetării - cât şi prin modul în care acţionează în planul fenomenelor studiate - sunt exterioare în sensul că, deşi în mod intenţionat nu sunt aduse în câmpul cercetării, ele se manifestă şi acţionează totuşi, în afara voinţei şi posibilităţilor cercetătorului de a le elimina. Este evident că, în plan existenţial, variabilele exterioare *nu sunt exterioare fenomenelor studiate,* ci fac parte din natura lor complexă, sunt factori sau manifestări cu existenţă reală dar care, în măsura în care sunt necunoscute sau greu de controlat, „încurcă" desfăşurarea experimentului şi pot denatura adevărul concluziilor. Din acest punct de vedere, variabilele străine sunt de trei feluri:

1. ***Variabilele exterioare controlate*** sunt variabile a căror existenţă este cunoscută sau presupusă, fiind supuse controlului experimental în principal pe două căi: prin *eliminarea sau diminuarea variaţiei lor* (prin menţinerea constantă a condiţiilor sau factorilor care nu fac obiectul experimentării) sau *prin controlul variaţiei lor* în condiţii determinate şi prin combinarea multiplă a acestor condiţii, astfel încât să se poată evalua dacă şi în ce măsură existenţa acestor variabile influenţează relaţiile dintre variabilele explicative.

2. ***Variabilele exterioare necontrolate*** sunt fie variabile ale căror existenţă şi acţiune sunt necunoscute (sunt, de pildă, variabile latente), fie variabile pe care cercetătorul nu şi-a propus sau nu are posibilitatea de a le controla. Cel mai frecvent, variabilele necontrolate sunt în bună măsură şi *necontrolabile,* în sensul că manifestările lor nu pot fi puse în evidenţă în mod distinct faţă de manifestările variabilelor care se experimentează. În acest sens, variabilele exterioare necontrolate sunt denumite şi *variabile contopite* „care pot influenţa decisiv rezultatele experimentului, deşi rămân mascate, sau *variabile confundate* întrucât modalităţile acestor variabile sunt sistematic legate de modalităţile altei variabile care poate face obiectul manipulării experimentale" [I. Radu, 22, pag.31].

Variabilele exterioare necontrolate se pot confunda practic cu ambele tipuri de variabile explicative. Ele pot să acţioneze ca *variabile independente*, ca factor care coexistă cu factorul experimental şi ca *variabile dependente,* ca efecte mascate sau rău măsurate.

3. ***Variabilele necontrolate tratate ca erori, prin randomizare*** sunt acele variabile care, neputând fi controlate experimental, sunt considerate sau introduse în cercetare ca factori sau modalităţi aleatoare, astfel încât existenţa şi acţiunea lor să nu se însumeze, să nu aibă caracterul unor tendinţe sau al unor modalităţi sistematice de influenţă asupra variabilelor explicative. *Randomizarea* este o „tehnică aplicată în experiment constând în selecţia şi alocarea aleatoare a subiecţilor în grupuri experimentale, a grupurilor într-o ordine specifică şi a variabilelor într-o schemă controlabilă", scopul aplicării ei fiind ca subiecţii şi variabilele implicate să aibă probabilităţi egale de selecţie sau alocare în procesul de observare sau experimentare. [L. Vlăsceanu, *Dicţionar de sociologie*, 30, pag. 491]

3.2. Grupurile de experimentare

Experimentele psihologice se efectuează de cele mai multe ori cu/pe grupuri de subiecţi. Rareori se fac experimente cu subiecţi izolaţi, dar şi în acest caz, analiza şi interpretarea datelor implică o grupare (clasificare) a subiecţilor pe criterii impuse de ipoteza şi obiectivele cercetării. În măsura în care grupurile de experimentare sunt constituite prin selecţie, respectiv prin *eşantionare*, ele pot fi denumite şi ***eşantioane***, cu precizarea că acţiunea de eşantionare şi termenul de eşantion se

aplică nu numai grupurilor de subiecți, dar și stimulilor. Este vorba despre faptul că stimulii manipulați ca variabile independente nu constituie totalitatea stimulărilor posibile cu categoria respectivă de stimuli, ci doar un segment (ca durată, ca volum, ca varietate etc.), adică un eșantion selectat dintr-o varietate mult mai extinsă. În ambele cazuri – stimuli și subiecți – eșantioanele trebuie să îndeplinească condiția *reprezentativității*.

Din punctul de vedere al rolului în demersul de testare a ipotezelor și de control al variabilelor, grupurile de experimentare sunt de două tipuri: *experimentale* și *de control*.

3.2.1. Grupurile experimentale

Grupurile experimentale sunt grupurile asupra cărora se intervine cu variabila independentă, pe care se efectuează schimbarea experimentală, cu care se lucrează efectiv în cadrul experimentului.

În cazul în care caracteristicile subiecților și, respectiv compoziția grupurilor experimentale nu sunt vizate ca variabile independente, atunci se lucrează cu un singur grup experimental sau, după caz, cu mai multe grupuri experimentale cu o compoziție cît mai apropiată (sub aspectul caracteristicilor care *ar putea acționa* ca variabile independente). În acest caz, factorul *subiecți* sau *compoziția grupurilor* este menținut *constant*.

În cazul în care caracteristicile subiecților și, respectiv, compoziția grupurilor experimentale sunt vizate ca variabile independente, atunci se lucrează cu un număr de grupuri cel puțin egal cu numărul variabilele independente controlate sau cu grupuri experimentale alcătuite prin eșantionare stratificată, care să reflecte structura variabilelor independente ce vor fi controlate.

3.2.2. Grupurile de control

Grupurile de control sau *martor* sunt grupuri introduse în experiment pentru a se constata ce se întâmplă cu variația variabilelor dependente atunci când nu se intervine cu variabilele independente, cu alte cuvinte, atunci când *nu se efectuează schimbarea experimentală*.

Cerința principală este ca grupurile de control să aibă o compoziție cât mai apropiată de aceea a grupurilor experimentale, sub aspectele vizate ca variabile dependente. Dacă acest lucru nu este pe deplin posibil, atunci se vor măsura nivelul și caracteristicile variabilelor dependente, iar rezultatele măsurării vor fi luate în considerare la formularea concluziilor.

O altă cerință este aceea ca acele condiții care sunt menținute constante în cazul grupurilor experimentale să fie menținute cât mai constante și în cazul grupurilor de control. Cu alte cuvinte, este necesar să se asigure și să se controleze că, pe parcursul (perioada) desfășurării experimentului, grupurile de control nu suportă modificări de condiții care ar putea acționa ca variabile independente.

3.3. Etapele experimentului

Pe lângă structura pe variabile și grupuri, experimentul implică și o anumită derulare în timp, o anumită ***succesiune de evenimente***, între faza *inițială* (pre-experimentală), cea de *experimentare* propriu-zisă și faza *finală* (post-experimentală).

1. În ***etapa inițială***, numită și pre-experimentală, *se măsoară nivelul variabilei (variabilelor) dependente,* pe ambele tipuri grupuri (experimentale și de control), folosindu-se teste adecvate caracteristicilor studiate ca variabile dependente (de aceea, această etapă mai este numită și *pre-test*). Deoarece orice testare induce și o anumită învățare, în experimentele mai riguroase se introduc și grupuri experimentale pe care nu se efectuează testarea inițială. Uneori, se introduc și grupuri de control pe care nu se efectuează testarea inițială, pentru ca subiecții să nu sesizeze ipostaza de „cercetați".

2. În ***etapa experimentală*** se intervine cu variabila (variabilele) independente pe grupul experimental, în timp ce cu grupul de control se menţin condiţiile obişnuite. În funcţie de complexitatea variabilelor studiate şi de gradul de rigoare a controlului acestora, etapa experimentală poate să aibă o desfăşurare în mai multe variante. De pildă, pe unele grupuri se intervine cu variabile independente unice, pe alte grupuri cu combinaţii de variabile sau cu variante de aplicare (ca durată, ca natură, ca mod de prezentare).

3. În ***etapa finală***, numită şi post-experimentală *se reia măsurarea variabilei (variabilelor) dependente*, pe ambele grupuri, folosindu-se aceleaşi teste sau teste similare (de aceea această etapă mai este numită şi *post-test*). Problema folosirii unor teste identice în etapa iniţială şi în etapa finală nu este uşor de rezolvat. În multe experimente, dar mai ales în cele cu caracter formativ, pe parcursul experimentării şi ca efect al acesteia apar modificări ale variabilelor dependente şi modificări de capacitate la nivelul subiecţilor, aşa încât variabilele dependente rezultate nu mai pot fi corect măsurate cu testele iniţiale. În acest caz, importantă este aplicarea aceloraşi criterii de elaborare a testelor finale cu cele aplicate testelor iniţiale.

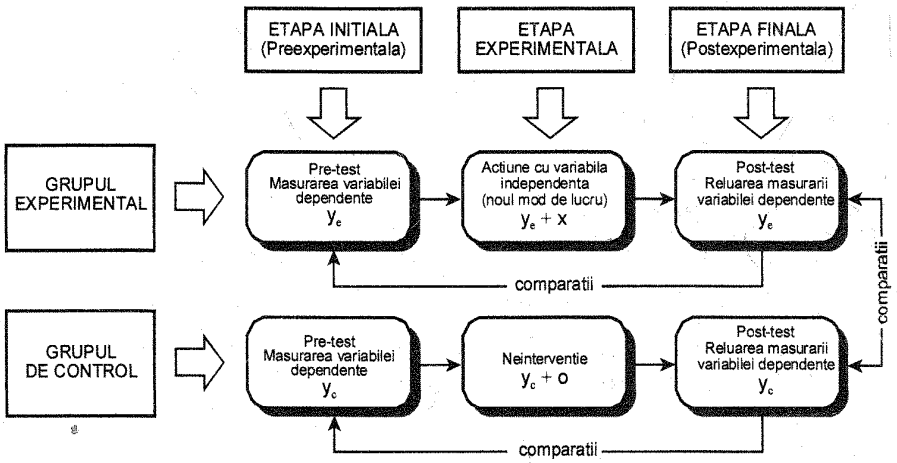


Figura nr. 8.3 Reprezentarea schematică a metodologiei experimentale

3.4. Schemele experimentale şi raţionamentul experimental

Controlul variabilelor, ca demers definitoriu al metodologiei experimentale, presupune elaborarea *unor scheme* sau *planuri experimentale*, prin care sunt luate în studiu mai multe variabile, combinate în modalităţi variate şi urmărite pe mai multe grupuri de subiecţi, experimentale şi de control.

Pentru concretizarea acestor consideraţii teoretice, revenim la exemplul anterior presupunând că profesorul/cercetător îşi propune să experimenteze influenţa unei *metode pedagogice noi* asupra *performanţelor creative ale elevilor*. Nu sunt necesare, în contextul acestei exemplificări, detalii privind natura acestei metode (ea poate fi, de pildă, *tehnica brainstorming-ului* sau un complex de tehnici euristice folosite în condiţii precizate). Important de reţinut este că, la acest nivel, sunt stabilite următoarele elemente minimale ale cercetării:

- *ipoteza* (presupunerea că există o anumită relaţie între metoda folosită şi performanţele creative ale elevilor);
- *variabila independentă* (metoda de lucru prin care *se schimbă* contextul metodologic iniţial);

- *variabila dependentă* (performanţele creative ale elevilor).

Aceste elemente sunt necesare, dar nu suficiente. Organizarea experimentului în această schemă simplă ar putea cel mult să releve o variaţie a variabilei dependente, fără ca această variaţie să poată fi pusă, cu certitudine, pe seama factorului manipulat (a variabilei independente). Nu este exclus ca variaţia performanţelor elevilor să nu fie produsă de intervenţia cu noua metodă, ci de evoluţia normală a capacităţii acestora. Carenţa acestei scheme simple constă în accea că *nu menţine nici un factor constant* din categoria celor pe care se face schimbarea (intervenţia experimentală), adică nu permite să se constate ce se întâmplă când, în aceeaşi perioadă de timp şi în relativ aceleaşi condiţii, *nu se schimbă nimic* (sau cel puţin nimic intenţionat).

Rezultă că cea mai simplă schemă experimentală trebuie să permită studierea variabilei dependente (a evoluţiei performanţelor creative ale elevilor) şi atunci când *nu se intervine* cu variabila independentă. Profesorul/cercetător trebuie deci să cuprindă în cercetare încă o clasă de elevi, cât mai „asemănătoare" cu cea experimentală, cu care el sau alţi profesori vor lucra în maniera obişnuită. Prin urmare, schema minimală a unui experiment cuprinde şi cele două tipuri de grupuri:experimentale şi de control. După cum am subliniat, condiţia esenţială este ca cele două grupuri să fie cât mai apropiate (ideal este să fie identice) ca nivel şi compoziţie internă din punctul de vedere al variabilei dependente sau al elementelor care ar putea influenţa nivelul acesteia.

Totodată, după cum am arătat, experimentul implică o anumită derulare în timp, între faza *iniţială* (pre-experimentală), cea de *experimentare* propriu-zisă şi faza *finală* (post-experimentală).

Astfel, dacă se notează cu ***x*** variabila independentă şi cu ***y*** variabila dependentă, atunci cea mai simplă schemă experimentală, numită şi *plan experimental de bază,* poate fi reprezentată ca în *figura nr. 8.4.*

Figura nr. 8.4 Plan experimental de bază

	Etapa iniţială ↓	Etapa experimentală ↓	Etapa finală ↓
Grup experimental →	Y	Y + X	Y'
Grup de control →	Y_1	Y_1 + 0	Y'_1

Analiza relaţiilor cauzale sau de condiţionare între variabilele studiate se face printr-un ***sistem de comparaţii*** ce cuprinde:

- *comparaţia între y şi* y_1 (aceasta este şi o condiţie de alegere a grupului de control, în sensul că existenţa unor diferenţe prea mari între nivelul iniţial al variabilei dependente la grupul de control şi la cel experimental ar reduce mult caracterul de „martor" al grupului de control);
- *comparaţia între y şi y'* ;
- *comparaţia între* y_1 *şi* y'_1 ;
- *comparaţia între y' şi* y'_1 .

Planul experimental de bază este un plan simplu, unifactorial, cu posibilităţi reduse de control al variabilelor exterioare. De aceea, în cercetarea pedagogică, se lucrează, de regulă, cu scheme experimentale mai complexe, care permit controlul a cel puţin 2-3 factori.

Referitor la exemplul dat, profesorul se poate întreba (la „sugestia" unor rezultate parţiale ale experimentului) dacă nu cumva eficienţa metodei sale este influenţată de *factorul timp,* mai exact de momentul sau etapa din programul zilnic, săptămânal sau chiar trimestrial al activităţii şcolare.

Pentru a controla acest factor, profesorul poate organiza „lecțiile experimentale" în diferite etape ale orarului zilnic, în diferite zile ale săptămânii sau/și chiar în diferite semestre școlare. În acest fel, variabila independentă va dobândi mai multe variante $(x_1, x_2, ..., x_n)$ menite să controleze factorul timp.

Profesorul se poate întreba, de asemenea, dacă nu cumva și *nivelul intelectual sau de pregătire școlară a elevilor* poate influența eficiența metodei, în sensul ca metoda dă rezultate mai ridicate la clasele foarte bune (sau la cele slabe), sau dacă nu sunt situații în care introducerea metodei este chiar contraindicată. Pentru a controla și acest factor, profesorul poate să introducă în cercetare *mai multe grupuri experimentale și de control,* cu nivele diferite sau cu compoziții diferite (omogene, eterogene). Și în acest caz, variabila independentă va dobândi mai multe variante menite să controleze factorul *nivel și compoziție a grupurilor de cercetare.* În aceste condiții, *schema experimentală va deveni un* ***plan experimental multifactorial*** ce poate fi reprezentat ca în *figura nr. 8.5.*

Figura nr. 8.5 Plan experimental multifactorial

	Etapa inițială ↓	Etapa experimentală ↓	Etapa finală ↓
Grup experimental 1 →	Y_1	$Y_1 + X_1$	Y'_1
	Y_1	$Y_1 + X_2$	Y''_2
	Y_1	$Y_1 + X_3$	Y'''_3
Grup experimental 2 →	Y_2	$Y_2 + X_1$	Y'_1
	Y_2	$Y_2 + X_2$	Y''_2
	Y_2	$Y_2 + X_3$	Y'''_3
Grup martor 1 →	Y_{1c}	$Y_{1c} + 0$	Y'_{1c}
Grup martor 2 →	Y_{2c}	$Y_{2c} + 0$	Y'_{1c}

Această schemă este destinată controlului unor variabile exterioare care acționează ca *variabile independente.* Dar unele variabile străine se manifestă și ca *variabile dependente,* cele mai multe provenind de la imperfecțiuni ale instrumentelor (probelor, testelor) și tehnicilor de măsurare a variabilei dependente. De pildă, *lipsa de validitate* (probele măsoară altceva sau și altceva decât ceea ce și-au propus) este una din cele mai frecvente cauze producătoare de variabile exterioare dependente. Pentru controlul acestora - pe lângă tehnicile de verificare a validității - se poate recurge la folosirea mai multor probe diferite, aplicate la același grup sau la grupuri de cercetare diferite.

3.5. Tipurile de experimente

Există o varietate de criterii în funcție de care experimentele pot fi clasificate. Unul dintre aceste criterii este dat de poziția sau rolul cercetătorului în generarea și controlul schimbării (intervenției) experimentale, în funcție de care experimentele pot fi:

a) ***experimente provocate***, numite *proiectate* sau *active*, în care intervenția cercetătorului este directă, intenționată și planificată;

b) ***experimente invocate***, numite și *ex-post-facto* sau *pasive*, în care cercetătorul interpretează experimentală un eveniment, o schimbare ce s-au produs în mod spontan (natural), independent de voința sa. Este mai ales cazul unor evenimente cu efecte negative sau/și necontrolabile

(catastrofe, convulsii sociale, stări de panică, îmbolnăviri etc.) care fie că nu pot fi provocate în mod intenționat, fie că nu este permisă provocarea lor.

Un alt criteriu îl reprezintă cadrul de desfășurare a experimentării, în funcție de care experimentele pot fi:

a) ***experimente de laborator***, care presupun plasarea subiecților într-o ambianță special amenajată, de regulă nefamiliară, dotată cu aparatură specifică. Avantajul constă în posibilitățile mai mari de manipulare și de control al variabilelor, iar dezavantajul rezultă din cadrul artificial, neobișnuit, precum și din conștiința subiecților că sunt "investigați", ambele împrejurări acționând ca variabile independente (care pot modifica autenticitatea răspunsurilor).

b) ***experimente naturale***, care presupun menținerea subiecților într-un cadru familiar, obișnuit, în fluxul normal al activităților desfășurate de ei (de pildă, pentru copii, jocul și grădinița, pentru elevi, lecția, clasa de elevi și școala, pentru adulți locul de muncă și exercitarea profesiei etc.). Avantajele și dezavantajele sunt simetric opuse celor ale experimentului de laborator.

O formă a experimentului natural este ***experimentul psihopedagogic***, care se desfășoară în procesul de învățământ, în fluxul normal al planificării și desfășurării activităților didactice. Întrucât activitatea didactică implică, prin ea însăși, o permanentă schimbare (apar permanent noi cunoștințe, noi capacități și deprinderi), fiecare noua activitate didactică poate fi tratată ca un experiment invocat sau ex-post-facto. Desigur, se pot organiza și experimente provocate (prin introducerea de noi tehnice de predare și învățare), dar și în acest caz cadrul de desfășurare a experimentului este (trebuie să fie) cadrul natural al desfășurării procesului de învățământ.

O formă specială a experimentului este ***autoexperimentul*** (P. Mureșan, 1980). Acesta presupune instruirea de către psiholog/cercetător a subiectului în scopul de a-și proiecta și de a realiza singur experimente. Autoexperimentul este util pentru realizarea unor obiective cognitive (autocunoaștere), de educare și de ameliorare a performanțelor subiectului, dar poate fi și o sursă utilă de informații pentru cercetarea științifică.

4.TESTUL PSIHOLOGIC

Termenul de *test* a fost consacrat în psihologie de J.M. Cattell (1860-1944), prin sintagma *mental tests* care desemna un *set de probe* pentru determinarea „fizionomiei mentale" a unui individ. Metoda testelor a cunoscut o expansiune puternică în prima jumătate a secolului XX, în special pe fondul orientărilor behavioriste, paralel și în strânsă legătură cu asimilarea metodelor cantitative în psihologie, cu folosirea pe scară tot mai largă a aparatului statistico-matematic în cercetarea psihologică. Această expansiune nu a fost scutită de critici, mai ales în ceea ce privește „reducționismul metric" și absolutizarea valorii diagnostice a testelor. Testul nu a încetat însă să fie nucleul tare" al investigației psihologice, testul fiind instrumentul tipic pentru psiholog, așa cum chestionarul este pentru sociolog.

4.1. Definiții ale testului psihologic

Sub aspect conceptual, testul a cunoscut și cunoaște o diversitate de definiții. Termenul comun prezent în majoritatea definițiilor este cel de ***probă*** sau, uneori, de *procedeu* sau *instrument*, la care se adaugă o serie de atribute definitorii cum sunt: *standardizarea*, *obiectivitatea*, *măsurarea*, *etalonarea* ș.a. Prezentăm în continuare câteva dintre definițiile date termenului de test.

Într-o exprimare sintetică, U. Șchiopu definește testul ca „probă, instrument de diagnosticare de caracteristici psihice" [27, pak. 690]. O altă definiție sintetică a testului o propune A. Anastasi arătând că un test psihologic este, în esență, o măsură obiectivă și standardizată a unui eșantion de comportament [*apud* I. Radu, 22].

După M. Zlate, "testul psihologic este o probă relativ scurtă, care permite cercetătorului strângerea unor informații obiective despre subiect, pe baza cărora să se poată diagnostica nivelul dezvoltării capacităților măsurate și să se poată formula un prognostic asupra evoluției lui ulterioare" [32, pag.141]. Asociația Internațională de Psihotehnică propune următoarea definiție: „Testul este o probă bine definită, implicând o temă (sarcină) de realizat, identică pentru toți subiecții examinați și având o tehnică precisă de apreciere a succesului și eșecului sau pentru notarea numerică a reușitei" [*apud* I.Radu, 22, pag.151].

În *Grand dictionnaire de la psychologie* [Larousse, 11], testul este definitit ca o „probă utilizată în special în psihologia diferențială, care permite descrierea comportamentului unui subiect într-o situație definită cu precizie („consemnul testului") prin raportarea la comportamentul unui grup definit de subiecți plasați în aceeași situație."

În sfârșit, citâm o definiție mai cuprinzătoare propusă de A. Stan, potrivit căreia testul psihologic este un „procedeu standardizat de investigație psihodiagnostică, punând în evidență, prin diferite modalități de stimulare a subiecților, comportamente relevant diagnostice, exploatabile informațional, pe baza comparării rezultatelor obținute cu cele aparținând unor eșantioane reprezentative de persoane aflate într-o situație de examinare identică și care folosește, în descrierea și explicarea concluziilor, termeni științifici specifici teoriei pe care se bazează construcția sa" [26, pag.108]

4.2. Caracteristicile testului psihologic

Definirea testului se completează și se precizează dacă vom evidenția caracteristicile principale ale metodei. Care sunt aceste caracteristici ?

1. Testul este o probă *bine definită* și *standardizată*, care se aplică în *condiții precizate și controlate* unei *anumite categorii de subiecți*. Sub acest aspect, testul a fost comparat, de unii autori, cu experimentul, în sensul că ambele metode presupun *intervenția* și *controlul* cercetătorului, deosebirea constând în aceea că, în cadrul experimentului, se mențin aceiași subiecți, dar se schimbă condițiile, în timp ce, în cadrul testului, se mențin aceleași condiții, dar se schimbă subiecții. În schema clasică $S \rightarrow P \rightarrow R$, ***situația-test (S)*** reprezintă *termenul constant*, ***răspunsurile subiecților (R)*** reprezintă *termenul variabil*, iar ***personalitatea subiecților (P)*** reprezintă *factorul variabilității*. Este de precizat că, în această schemă, termenii (S) și (R) sunt nemijlocit observabili și pot fi descriși de o manieră obiectivă, în timp ce termenul (P), care reprezintă condițiile interne, capacitățile sau însușirile psihice care se testează, nu este direct observabil, măsurarea lui fiind rezultatul unei *inferențe*, a cărei corectitudine depinde de calitățile testului și de condițiile aplicării lui (inclusiv de calitatea „teoriei" care întemeiază testul).

2. Răspunsurile date de subiecți sau, după caz, performanțele obținute de aceștia *se înregistrează cât mai obiectiv*, folosindu-se o ***tehnică de notare*** *numerică* (ordinală sau de proporții) sau *calitativă* (nominală), pe baza unor criterii unitare, bine precizate, cu semnificație univocă și impersonală (în sensul că nu depinde de interpretările subiective ale persoanei care „prelucrează" testul). Rezultatele notării sunt ***cotele brute***, exprimate de regulă numeric, iar acestea ar trebui să fie aceleași indiferent de persoana (psihologul) care notează rezultatele la test. Cu alte cuvinte, cotele brute ar trebui să aibă calitatea unui *fapt*. Firește, când este vorba despre măsurarea psihologică, o anumită doză de arbitrariu sau de „interpretare" subiectivă se menține oricât de perfecționat ar fi instrumentul de cercetare. Important este ca abaterile să nu depășească limita la care rezultatele la test să fie denaturate. În legătură cu termenul de cote brute se folosește și termenul de ***scoruri brute***, diferența constând în aceea că primul se referă la rezultatele obținute la fiecare item, iar cel de-al doilea se referă la *însumarea rezultatelor pe ansamblul testului.*

3. Cotele sau scorurile brute obținute de un subiect la test nu au însă o semnificație de sine stătătoare. De pildă, un număr de 90 de puncte obținute de un subiect la un test de inteligență nu spune prea multe despre nivelul inteligenței subiectului respectiv. Pentru a deveni un instrument de măsură, testul trebuie ***etalonat*** prin aplicarea sa la un ***grup (eşantion) de referință***. Modul în care este selectat acest grup, mărimea grupului şi tehnica de eşantionare folosită, ca şi condițiile în care i se aplică testul sunt decisive pentru calitatea etalonului şi, prin urmare, pentru relevanța testului. Etalonul poate să ia forma unei ***scale metrice*** (numerice), a unei ***tipologii***, sau a unui ***tabel de norme***, pe baza cărora răspunsurile (performanțele) subiectului testat sunt plasate şi evaluate în raport cu grupul de referință.

Prin etalonare, scorurile brute sunt transformate în ***scoruri derivate***, acestea din urmă având semnificația unor unități de măsură. În funcție de tehnica de etalonare folosită, scorurile derivate pot fi exprimate în *unități de populație* (prin decile sau centile) sau în *unități de variație* (prin cote normalizate).

4.3. Tipologia testelor psihologice

Diversificarea crescândă a tipurilor de teste a impus necesitatea clasificării acestora şi elaborării de tipologii. Criteriile de clasificare şi tipologiile ce rezultă din aplicarea acestora sunt, la rândul lor, foarte diverse. Practic, nu există manual de metodologie psihologică sau autor care să nu propună un sistem de clasificare a testelor, mai mult sau mai puțin diferit de ale altora.

Deseori, în mediul psihologilor practicieni, se folosesc tipologii sui-generis pe baza unor criterii impuse de cerințele practicii. Foarte frecvent este folosit ***criteriul caracteristicilor psihice testate***, în funcție de care se vorbeşte despre teste *senzorio-motrice*, teste *de cunoştințe*, teste *de inteligență*, teste *de aptitudini* generale sau specifice, teste *de personalitate*. Frecvent este folosit şi ***criteriul destinației*** sau domeniului de aplicare, în funcție de care teste sunt clasificate în teste *educaționale* sau *docimologice*, teste *ocupaționale*, teste *de expertiză*, teste *clinice* ş.a. Astfel de criterii sunt folosite, într-o formă sau alta, şi de autorii consacrați în teoria şi metodologia testelor. Prezentăm în *tabelul nr. 8.1* o sinteză a celor mai cunoscute clasificări ale testelor psihologice [adaptată după A. Stan, 26 pag.114 şi urm.].

Există numeroase alte criterii folosite în clasificarea testelor. Dintre cele mai frecvent utilizate enumerăm:

1. ***Criteriul mediului informațional şi al modului de exprimare a solicitărilor şi răspunsurilor***, în funcție de care testele pot fi: *teste hârtie-creion*, *teste de manipulare* a unor instrumente sau *de prelucrare* a unor materiale, *teste-imagini*, *teste de reacție verbală*, *teste-computer* (cu folosirea display-ului) ş.a. Foarte frecvent este folosită distincția între *testele verbale*, care folosesc mijloacele comunicării verbale, şi *teste nonverbale*, care folosesc mijloacele comunicării şi paraverbale şi nonverbale.

2. ***Criteriul modului de administrare***, în funcție de care testele pot fi *individuale* sau *colective* (de grup), *administrate* sau *autoadministrate*. Mai recent, folosirea calculatorului a relativizat aceste distincții: testele individuale devin colective, iar testele administrate devin autoadministrate.

3. ***Criteriul timpului şi ritmului de elaborare a răspunsurilor***, în funcție de care testele pot fi *teste de rapiditate* (contra-cronometru), cu timp strict limitat de rezolvare şi cu sarcini cu dificultate relativ omogenă, în care accentul cade pe promptitudinea reacțiilor şi *teste de nivel*, cu timp de rezolvare flexibil (în anumite limite) şi cu sarcini cu dificultate progresivă, în care accentul cade pe nivelul capacității de rezolvare (de regulă, ultimii itemi au o dificultate maximală, iar rezolvarea lor depinde în mică măsură de prelungirea timpului).

4. ***Griteriul gradului de structurare*** a solicitărilor şi a răspunsurilor, în funcție de care testele pot fi *teste înalt structurate* (teste-grilă), cu solicitări punctuale strict delimitate şi cu răspunsuri

prin alegere din variante preformulate, *teste semistructurate*, cu solicitări şi răspunsuri combinate (la alegere, construite de subiect) şi *teste slab structurate*, cu răspunsuri deschise, creative.

Tabelul nr. 8.1 Clasificarea testelor psihologice

Autori	Categorii generale de teste	Tipuri de teste
L.J. Cronbach	1. Teste de capacitate (de performanţă maximă)	1.1. Măsurarea capacităţii mintale generale
		1.2. Măsurarea capacităţilor speciale
		1.3. Teste de aptitudini
		1.4. Teste de achiziţii
		1.5. Teste de expertiză
	2. Teste de performanţe tipice	2.1. Observaţii comportamentale
		2.2. Procedee de autoraportare
R. Brickenkamp	1. Teste de randament	1.1. Teste de dezvoltare
		1.2. Teste de inteligenţă
		1.3. Teste generale de randament
		1.4. Teste şcolare
		1.5. Teste pentru examinarea funcţiilor generale şi teste de aptitudini
	2. Teste psihometrice de personalitate	2.1. Teste de structură a personalităţii
		2.2. Teste de dispoziţii şi interese
		2.3. Teste clinice
	3. Procedee de evaluare a personalităţii	3.1. Procedee de interpretare a formelor
		3.2. Procedee verbal-tematice
		3.3. Procedee grafice şi de structurare
G. Lienert	1. Teste de inteligenţă	1.1. Teste de inteligenţă generală
		1.2. Teste speciale de inteligenţă
	2. Teste de randament	2.1. Teste de randament motric
		2.2. Teste de randament senzorial
		2.3. Teste de randament psihic
	3. Teste de personalitate	3.1. Teste de caracteristici
		3.2. Teste de interese
		3.3. Teste de dispoziţii
		3.4. Teste de caracter
		3.5. Teste pentru stabilirea tipului de personalitate
A. Anastasi	1. Teste de dezvoltare intelectuală generală	
	2. Teste de aptitudini (capacităţi) individuale	2.1. Măsurarea aptitudinilor multiple
		2.2. Teste de aptitudini speciale
		2.3. Teste educaţionale
		2.4. Teste ocupaţionale
	3. Teste de personalitate	3.1. Inventare de autoraportare

5. ***Criteriul reperelor folosite în evaluarea (măsurarea) răspunsurilor***, în funcţie de care testele pot fi *teste normative*, când reperul de evaluare îl constituie rezultatele etalonate pe un grup de referinţă (măsurare normativă) şi *teste ipsative*, când reperul de evaluare îl constituie celelalte

rezultate ale subiectului însuşi (măsurare ipsativă), subiectul fiind raportat la el însuşi (este cazul unor teste de aptitudini speciale sau de cunoştinţe).

6. ***Criteriul modului de interpretare şi de cotare a răspunsurilor***, în funcţie de care testele pot fi *teste psihometrice*, numite şi *directe* întrucât evaluarea răspunsului este univocă (neinterpretabilă) şi, de regulă, măsurabilă şi *teste proiective*, numite şi *indirecte* întrucât evaluarea răspunsului este plurivocă (implică o interpretare). Testele proiective pot fi *realiste*, de exemplu *TAT* (*Thematic Apperception Test* al lui Morgan şi Murray, 1935) care foloseşte imagini reale (fotografii) sau *simbolice*, de exemplu Testul Rorschach, care foloseşte imagini aleatoare, ambigue, nestructurate, cu o configuraţie ce permite identificări multiple şi interpretabile. Este de menţionat că, potrivit multor autori, testele proiective nu sunt teste propriu-zise, preferându-se termenul de *tehnici proiective*.

7. ***Criteriul tipului de comportament sau de reacţii pe care testul le provoacă***, în funcţie de care testele pot fi *teste de performanţă* (de randament, de capacitate, de aptitudini), care solicită subiecţilor un "comportament maximal" şi *teste de atitudini* (opinii, preferinţe, înclinaţii, gusturi), care solicită subiecţilor o reacţie de tipul opţiunilor în funcţie de valori sociale, morale, estetice, religioase etc.

4.4. Structura unui test psihologic

Ca procedeu standardizat de investigare şi de măsurare a caracteristicilor psihice, testul psihologic trebuie să aibă un anumit *grad de structurare*, atât în ceea ce priveşte *instrumentul* propriu-zis, cât şi în ceea ce priveşte *demersul de aplicare şi de evaluare*. Într-o lucrare monografică dedicată testului psihologic, Aurel Stan enunţă două componente principale ale testului psihologic: *componenta statică* şi *componenta dinamică* (2002, p.108 şi urm.).

1. ***Componenta statică*** a testului, numită şi *materială* cuprinde partea de „rechizite" a testului, alcătuită în principal din:

a) *manualul testului*, în care sunt prezentate: fundamentarea teoretică şi metodologică, definirea operaţională a conceptelor utilizate şi a indicatorilor, demersurile de elaborare a testului (inclusiv cele privind testele-pilot), unele probleme care au apărut în procesul elaborării (inclusiv soluţiile pentru care s-a optat în redactarea formei definitive, cu argumentarea acestora), eventualele limite de validitate, fidelitate şi sensibilitate ale testului;

b) *materialul testului* constând în formulare tipizate, foi de răspuns, diferite tipuri de aparate şi instrumente pentru manipulare sau prelucrare, pe scurt, ansamblul de materiale care „asigură stimularea comportamentelor de răspuns" din partea subiecţilor testaţi;

c) *materiale auxiliare* pentru evaluare şi cotare, cum sunt grilele de corectură, aparatele de măsură, şabloanele etc.

2. ***Componenta dinamică*** a testului cuprinde elementele de aplicare şi de evaluare efectivă a rezultatelor, respectiv:

a) *consemnul testului* este alcătuit din instrucţiunile privind modul şi condiţiile de aplicare a testului (modul de administrare, timpul, materialele necesare subiecţilor testaţi ş.a.), ceea ce se pretinde subiecţilor testaţi (modul de lucru, de completare a foilor de răspuns etc.), alte precizări care să asigure caracterul standardizat al aplicării testului;

b) *realizarea testului* implică descrierea cât mai exactă a tipului de reacţii solicitate şi aşteptate din partea subiecţilor testaţi, mai ales în cazul testelor care presupun aparate sau instrumente speciale (tahistoscop, tehnică video, mijloace informatice ş.a.);

c) *evaluarea rezultatelor*, constând în acordarea cotelor brute (pe baza sistemului sau a grilei de punctaj), prezentarea sistemului de etalonare şi a interpretării diferitelor niveluri sau tipologii constitutive ale etalonului.

5. METODA SOCIOMETRICĂ

Sociometria este un ansamblu de tehnicii de colectare, prelucrare şi reprezentare grafică a datelor privind relaţiile interpersonale şi interacţiunile din grupurile sociale mici (primare). Metoda sociometrică permite măsurarea relaţiilor de afinitate (atracţie, respingere, indiferenţă) între membrii unui grup, cunoaşterea motivaţiilor şi valorilor pe fondul cărora se constituie relaţiile interpersonale din interiorul grupului şi sesizarea climatului sau a moralului grupului. Întemeietorul metodei sociometrice, J.L. Moreno, a pornit de la premisa că realitatea socială este organizată pe două niveluri:

- unul este *nivelul macrosocial* sau „societatea externă", alcătuit din structurile sociale instituţionalizate, oficiale, organizate în baza unor legi, reguli şi norme de funcţionare;
- celălalt este *nivelul microsocial* sau „microstructural", format din relaţiile interpersonale care se dezvoltă în grupurile mici, din interacţiunile cu caracter preferenţial care se constituie neoficial (informal) între membrii grupului.

În timp ce primul nivel poate fi cunoscut în mod direct prin însuşi caracterul său instituţionalizat, nivelul microgrupurilor nu poate fi observat în mod direct, deoarece relaţiile dintre membrii grupului sunt uneori ascunse, neobservabile. De aceea, cunoaşterea trebuie să se sprijine pe tehnici speciale prin care se "radiografiază" structura internă a grupului, se pot măsura relaţiile dintre membri şi se poate interveni în ameliorarea climatului de grup.

Ca aplicabilitate, metoda sociometrică vizează grupul social mic, sau *grupul primar*, alcătuit din cel mult 30 de membri, între care se pot stabili relaţii interpersonale directe "faţă în faţă" (*face to face*). De asemenea, metoda sociometrică este aplicabilă grupurilor cu un anumit grad de constituire, care au parcurs o durată minimă de *convieţuire*, de intercunoaştere şi de acţiune comună, de *interacţiune* între membrii care le compun.

Metoda sociometrică este alcătuită practic din trei tehnici: *testul sau chestionarul sociometric*, *matricea sociometrică* şi *sociograma*. Prin intermediul metodei sociometrice se colectează şi se prelucrează datele privind *indicatorii sociometrici* ce caracterizează configuraţia *grupului mic*.

5.1. Indicatorii sociometrici

Indicatorii sociometrici sunt indicatori ai *relaţiilor şi interacţiunilor ce au loc în grupurile sociale primare*. Prin intermediul lor pot fi studiate şi exprimate într-o formă cantitativă, numerică aspecte cum sunt: densitatea şi configuraţia relaţiilor interpersonale din cadrul grupului, poziţia individului în grup, raporturile informale de influenţă şi autoritate, reţelele de comunicare din grup şi, în general, fenomenele psihosociale din grupul social mic aşa cum se constituie şi se manifestă ele în situaţii reale de viaţă.

Principalele tipuri de indicatori sociometrici se constituie în funcţie de două coordonate: una este aceea a ***orientării indicatorilor spre individ sau spre grup***, cealaltă se referă la ***criteriile*** în funcţie de care se studiază relaţiile din grup. Prezentăm în continuare, în mod sintetic, principalele tipuri de indicatori şi criterii.

5.1.1. Indicatori privind individul în grup

Indicatorii privind individul în grup sunt cei prin care se culeg date despre un anumit individ, privit ca membru al grupului, în scopul caracterizării, sub raport psihosocial, a personalităţii acestuia. Prin aceşti indicatori pot fi puse în evidenţă însuşiri cum sunt: sociabilitatea, capacitatea de adaptare la viaţa de grup, gradul de integrare a individului în grup, prezenţa şi nivelul unor calităţi de lider, gradul de conştientizare a poziţiei individului în grup ş.a. Principalii indicatori din această categorie se referă la:

a) ***statusul sociometric*** al persoanei, determinat prin numărul şi configuraţia alegerilor/respingerilor primite din partea membrilor grupului;

b) ***expansivitatea sociometrică***, numită şi *expansiune afectivă*, determinată prin numărul alegerilor/respingerilor emise de individ spre ceilalţi membri ai grupului, putând fi *pozitivă* (dacă se iau în considerare alegerile) sau *negativă* (dacă se iau în considerare respingerile);

c) ***acuitatea percepţiei sociometrice***, numită şi *sensibilitatea raţională*, determinată în funcţie de concordanţa/neconcordanţa între imaginea (percepţia) pe care individul o are despre relaţiile din grup, inclusiv privind propria persoană, şi situaţia reală a acestor relaţii, sub trei aspecte:

- *percepţia statusului sociometric propriu*, determinată prin compararea presupunerilor pe care individul le face privind persoanele care îl vor alege/respinge şi situaţia reală a alegerilor/respingerilor exprimate de membrii grupului (numărul de presupuneri confirmate/neconfirmate);
- *percepţia expansiunii sociometrice*, determinată prin compararea presupunerilor pe care individul le face despre persoanele care se cred (presupun) că vor fi alese de el cu situaţia reală a presupunerilor emise de persoanele respective;
- *percepţia relaţiilor din grup*, determinată prin compararea presu-punerilor pe care individul le face privind relaţiile de atracţie, respingere sau indiferenţă dintre ceilalţi membri ai grupului cu situaţia reală a acestor relaţii.

Trebuie subliniat că prin expresia *„situaţia reală a relaţiilor din grup"* se înţelege *situaţia rezultată din aplicarea chestionarului sociometric* şi nu realitatea acestor relaţii - realitate care poate fi reflectată mai mult sau mai puţin fidel de chestionarul folosit. Este evident, totodată, că indicatorii privind individul în grup nu pot fi puşi în evidenţă (nu au sens) decât în contextul indicatorilor privind ceilalţi membri ai grupului, în condiţiile în care se foloseşte acelaşi instrument de investigaţie.

5.1.2. Indicatori privind grupul ca formaţiune socială

Indicatorii privind grupul ca formaţiune psihosocială sunt cei prin care se culeg date despre densitatea, sensul şi configuraţia relaţiilor şi interacţiunilor din cadrul grupului, privit *în ansamblul său.* Principalii indicatori din această categorie se referă la:

a) ***intensitatea interacţiunii de grup***, determinată prin *densitatea* alegerilor/ respingerilor (numărul total al acestora raportat la numărul celor posibile), prin numărul celor *indiferenţi* (care nu emit nici preferinţe, nici respingeri) sau prin numărul celor *izolaţi* (care nu întrunesc nici preferinţe, nici respingeri);

b) ***coeziunea grupului***, numită şi *gradul de integrare a indivizilor în grup*, determinată pe baza acelor relaţii care pun în evidenţă coerenţa, unitatea internă a grupului, cum sunt:

- *gradul de asociere a indivizilor în grup*, stabilit în funcţie de numărul alegerilor reciproce (simetrice), raportat la numărul celor posibile sau la numărul alegerilor unilaterale;
- *coerenţa grupului*, determinată pe baza numărului alegerilor (preferinţelor), comparativ cu cel al respingerilor;
- *gradul de integrare a indivizilor în grup*, determinat pe baza numărului de persoane izolate sau al celor numai cu respingeri;

c) ***atracţia sau interesul faţă de grup***, puse în evidenţă prin compararea alegerilor emise pentru membrii grupului cu alegerile emise pentru membrii altor grupuri sau a alegerilor primite de la alte grupuri cu cele primite din partea propriului grup (*propriul grup* desemnează *grupul de apartenenţă* pe care, *la un moment dat*, se efectuează investigaţia sociometrică);

d) ***conştientizarea relaţiilor sociometrice*** de către membrii grupului, pusă în evidenţă prin compararea sociogramei *imaginare* cu sociograma *reală* şi stabilirea gradului de concordanţă între:

- alegerile presupuse şi alegerile reale;
- respingerile presupuse şi respingerile reale (S. Chelcea a propus, în acest sens, un *indice al conştientizării relaţiilor sociometrice*).

5.2. Criteriile de studiere a interacţiunilor de grup

Sub aspectul *criteriilor* în funcţie de care se studiază relaţiile din grup - indicatorii sociometrici se constituie şi sunt investigaţi corespunzător:

a) principalelor ***domenii de activitate*** care generează sau se presu-pune că generează interacţiuni şi relaţii specifice între membrii grupului;

b) principalelor ***mobiluri*** care declanşează şi orientează preferinţele membrilor grupului;

c) principalelor componente sau laturi ale ***organizării interne*** a grupului (implicând ierarhizarea, stratificarea sau specializarea poziţiilor ocupate de indivizi în interiorul grupului).

Necesitatea stabilirii unor *criterii precis determinate* în funcţie de care sunt investigaţi indicatorii sociometrici rezultă din însăşi natura fenomenelor pe care aceşti indicatori le reflectă. Este vorba despre fenomene psihosociale, despre relaţii, interacţiuni, percepţii existente în mod „natural", în fluxul „normal" al vieţii de grup şi în situaţii reale de viaţă. Această „realitate a grupului" nu este însă una omogenă şi nici una statică, ci o realitate *variată* şi *dinamică*, în care raporturile dintre indivizi - în măsura în care grupul este constituit - sunt diferenţiate în funcţie de sfera de activitate, de motivele şi de obiectivele pe care grupul sau o parte a lui le urmăreşte.

În orice grup psihosocial, membrii se asociază diferit când este vorba despre activităţile de *muncă* (profesionale) faţă de activităţile de *divertisment* sau de *timp liber*. Deseori, membrii grupului doresc *afectiv* un anumit lider, dar recunosc *raţional* că un altul este mai bun. Simpatiile sunt „cenzurate" prin decizia „raţională" sau, invers, aprecierea lucidă este estompată de opţiunea „sentimentală". Este de aşteptat deci ca relaţiile din cadrul grupului să difere în funcţie de „punctul de vedere", de domeniul sau aspectul în funcţie de care sunt solicitate alegerile, respingerile, percepţiile sau aprecierile din partea membrilor grupului. În consecinţă, studierea indicatorilor sociometrici trebuie să se efectueze în funcţie de *criterii precis definite* - criterii care să reflecte cât mai bine activităţile, preocupările, aspiraţiile şi structura internă ale grupului. Ulterior, combinarea acestor criterii şi analiza lor comparativă vor oferi o imagine mai corectă, mai reală privind structura şi dinamica vieţii de grup.

Aplicând schema prezentată mai înainte, criteriile în funcţie de care pot fi studiaţi indicatorii sociometrici pot fi grupate în trei categorii: domeniul de activitate, motivaţia preferinţelor şi relaţiile de autoritate.

5.2.1. Criterii privind domeniul de activitate

Sub acest aspect, pot fi luate în considerare tot atâtea criterii câte domenii de activitate sunt semnificative pentru activitatea grupului. Este evident, prin urmare, că natura criteriilor este specifică fiecărui grup, în funcţie de cadrul, scopul, tipul de activităţi şi de sarcini în jurul cărora grupul se formează. De pildă, în cazul grupurilor educaţionale şi, în particular, al grupurilor şcolare, se pot lua în studiu următoarele domenii:

a) *învăţătura*, ca activitate dominantă a grupurilor de elevi, sub variatele ei moduri de realizare (în clasă, în afara clasei, în pregătirea lecţiilor, în realizarea unor sarcini comune etc.);

b) *activităţile practice*, de muncă pe care clasa (grupul) de elevi le desfăşoară (de pildă, în ateliere, în realizarea unor lucrări, obiecte, materiale necesare activităţii şcolare);

c) *recreerea şi divertismentul* sau „distracţia în comun" (aniversările, micile serbări colective, excursiile etc.);

d) *activităţile sportive* care implică echipa, cooperarea.

5.2.2. Criterii derivate din motivația interacțiunii de grup

Criteriile derivate din motivația interacțiunii de grup se constituite în funcție de ***mobilurile interne*** care declanșează și direcționează preferințele de asociere ale membrilor grupului. Aceste criterii se referă la *motivația* alegerilor sau respingerilor, la *componenta subiectivă* („vectorii subiectivi") care, la un moment dat, energizează și orientează dinamica relațiilor din cadrul grupului. Solicitarea alegerilor poate să vizeze:

- *motivația afectivă* - care își are originea în emoții, în sentimente, manifestate ca simpatie/antipatie, prietenie/dușmănie etc.;
- *motivația cognitivă* - care își are originea în gradul de cunoaștere a celorlalți membri ai grupului, manifestat prin opțiunea *rațională* de asociere.

Întrucât însă chestionarele sociometrice nu folosesc termenii psihologici în formularea întrebărilor (acest lucru este și contraindicat), criteriile din această categorie sunt transpuse sub alte forme, dintre care cele mai utilizate sunt:

a) ***criteriul afinității***, constând în solicitări de tipul: „Care sunt colegii de care te simți cel mai apropiat în clasă?" sau "Numește trei dintre colegii de clasă cu care ai cele mai strânse relații de prietenie.";

b) ***criteriul coabitării***, constând în solicitări de tipul „Cu cine dintre colegii de serviciu ai dori să stai în aceeași bancă ?;

c) ***criteriul valoric*** (numit uneori și *axiologic*), constând în solicitări care vizează alegerea celor mai competenți, mai prețuiți colegi pentru obținerea unor performanțe ridicate la nivelul grupului sau al unui subgrup al acestuia;

5.2.3. Criteriile de autoritate

Criteriile de autoritate vizează alegerea unui șef, a unui *lider*, a unui reprezentant sau a unui responsabil al grupului. Aceste criterii se pot diferenția pe fiecare dintre domeniile de activitate a grupului, dar de regulă se lucrează cu trei tipuri de criterii:

a) ***criteriul autorității profesionale***, în funcție de care sunt aleși liderii pe domenii sau „liderii specializați" ai grupului;

b) ***criteriul autorității organizatorice*** sau *manageriale*, în funcție de care sunt aleși liderii organizatori, desprinzându-se conducătorul grupului în ansamblul său;

c) ***criteriul puterii de reprezentare*** a grupului, în funcție de care sunt aleși reprezentanții sau „negociatorii" grupului în raport cu alte grupuri sau cu alte instanțe ale autorității.

Indicatorii sociometrici se constituie, după cum am arătat, la intersecția celor două coordonate: aceea a *orientării indicatorilor spre individ sau spre grup* și aceea a *criteriilor în funcție de care se solicită preferințele*. Prin combinarea acestor două coordonate rezultă o varietate de indicatori din care urmează să fie aleși cei mai adecvați în funcție de obiectivele investigației, de conceptul pe care indicatorii îl operaționalizează, dar, firește, și în funcție de natura grupului social, de gradul de constituire a acestuia.

De pildă, indicatorii sociometrici privind *individul în grup* pot fi studiați în funcție de criteriile corespunzătoare *domeniilor semnificative de activitate* a grupului, rezultând indicatori cum sunt:

- *statusul sociometric* al individului în cadrul relațiilor generate de criteriul *activității profesionale*;
- *expansivitatea sociometrică* a individului în cadrul relațiilor generate de criteriul „distracția în comun";
- *acuitatea percepției sociometrice* a individului privind poziția sa în cadrul relațiilor generate de criteriul autorității.

Aceiași indicatori pot fi studiați însă și în funcție de celelalte criterii, rezultând indicatori cum sunt:

- *statusul sociometric* al individului în cadrul relațiilor de *autoritate*;
- *expansivitatea sociometrică* a individului în funcție de criteriul *afinității*;
- *acuitatea percepției sociometrice* a individului privind poziția sa în contextul preferințelor de *coabitare*.

Într-o manieră similară se procedează și pentru investigarea indicatorilor sociometrici privind grupul social în ansamblul său, rezultând indicatori cum sunt:

- *intensitatea interacțiunii de grup* în cadrul activităților de muncă (profesionale);
- *coeziunea grupului* în funcție de criteriul *afinităților*;
- *coerența grupului* sub aspectul relațiilor de autoritate;
- *atracția sau interesul față de grup* în funcție de criteriul „distracția în comun".

5.3. Chestionarul (testul) sociometric

Ca modalitate de realizare, metoda sociometrică este similară cu ancheta socială, în sensul că instrumentul principal este chestionarul (sau interviul), iar datele culese sunt supuse unui proces de centralizare și prelucrare asemănător celui folosit în anchete. De altfel, unii autori preferă termenul *anchetă sociometrică*.

Chestionarul sociometric, numit uneori și *test sociometric* constă dintr-o succesiune de întrebări adresate fiecărui membru al unui grup social prin care i se solicită să-și exprime preferința, adeziunea, dorința de a se asocia cu ceilalți membri ai grupului. Pe lângă acestea, chestionarul poate cere și aprecieri privind liderul sau liderii grupului, poziția propriei persoane în grup, percepția despre alegerile făcute de ceilalți, motivele preferințelor exprimate etc. Denumirea de ***test sociometric*** se justifică atunci când accentul investigației cade pe *studierea individului în grup* în scopul caracterizării, sub raport psihosocial, a personalității acestuia.

Tipul, conținutul și numărul întrebărilor din chestionar depind, desigur, de indicatorii a căror studiere și măsurare sunt vizate în cadrul cercetării. Ca și în cazul chestionarelor de opinie, fiecărui indicator îi corespunde una sau mai multe întrebări. Din punct de vedere teoretic, există tot atâtea tipuri de întrebări câte tipuri de indicatori sociometrici există. Practic însă se lucrează cu o tipologie mai restrânsă, dar suficientă sub raportul utilității. În acest sens, întrebările folosite în chestionarele sociometrice pot fi clasificate după următoarele criterii:

1. În funcție de ***sensul pozitiv sau negativ al opțiunilor solicitate*** subiecților, întrebările pot fi:

a) întrebări care solicită *alegerea, preferința, adeziunea, acceptarea* de asociere, de a fi împreună, de a coopera (având formulări de genul: "Cu cine ai dori să fii împreună...?", "De cine te simți mai apropiat...?", "Pe cine preferi să...?");

b) întrebări care solicită exprimarea *respingerilor, nonpreferințelor, a lipsei dorinței* sau chiar *opoziției* de asociere, de a fi împreună sau de a coopera (având formulări de genul: "Cu cine nu ai dori să fii împreună...?", "De cine te simți mai îndepărtat...?");

c) întrebări care solicită *aprecieri* (evaluări) cu sens pozitiv sau negativ asupra celorlalți membri ai grupului în funcție de anumite criterii (îmbrăcând formulări de tipul: "Cine crezi că este mai potrivit pentru...?", "Cine crezi că ar realiza cel mai bine...?", "Pe cine ai delega ca reprezentant al grupului la...?").

2. În funcție de ***numărul alegerilor/respingerilor permise***, întrebările pot fi:

a) *întrebări deschise,* fără limitarea și fără precizarea numărului de alegeri;

b) *întrebări închise*, cu limitarea și precizarea numărului de alegeri;

c) *întrebări semiînchise* sau *semideschise* cu precizarea limitei maxime a numărului de alegeri ("Numește cel mult cinci colegi...") sau a limitei minime ("Numește cel puțin un coleg...").

3. În funcție de ***poziția față de grup a persoanelor*** pentru care sunt solicitate sau permise alegerile, întrebările pot fi:

a) întrebări prin care alegerile solicitate sau permise se referă strict la *membrii grupului* pe care se aplică chestionarul ("Cu cine *dintre colegii tăi* ai dori să fii în aceeaşi echipă?");

b) întrebări prin care sunt permise sau solicitate alegerea unor persoane care *nu fac parte din grupul pe care se aplică chestionarul* ("Cu cine dintre colegii tăi ai dori să fii în aceeaşi echipă" sau "Dintre cunoscuţii sau prietenii tăi, cine îţi este cel mai apropiat?").

4. În funcţie de ***tipul indicatorilor*** care se studiază, întrebările pot să fie:

a) întrebări privind *relaţiile* dintre membrii grupului, prin care se solicită emiterea preferinţelor/nonpreferinţelor de asociere ("Cu cine ai dori să...?" sau "Pe cine ai alege pentru...?");

b) întrebări privind *percepţia relaţiilor din grup*, prin care se solicită subiecţilor să presupună sau să-şi imagineze cum vor fi făcute alegerile, sub două aspecte:

- percepţia poziţiei individului în grup cu două variante: "Cine crezi că te va alege?" sau "Cine crezi că va spune că îl vei alege?";
- percepţia individului asupra relaţiilor dintre ceilalţi ("Cine crezi că se vor alege împreună?" sau "Cine crezi că va fi ales pentru...?").

c) întrebări privind *motivaţia alegerilor*, prin care se solicită subiecţilor să menţioneze motivele opţiunilor, de pildă calităţile colegului de care se simte mai apropiat, motivele pentru care nu doreşte să se asocieze cu anumiţi colegi ş.a.m.d.

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

5.4. Matricea sociometrică

Matricea sociometrică reprezintă principalul instrument de lucru în prelucrarea indicatorilor sociometrici. Aceasta reprezintă un tip de centralizator specific metodei sociometrice, constând dintr-un *tabel cu dublă intrare* în care atât pe linii (pe orizontală), cât şi pe coloane (pe verticală) sunt înscrişi subiecţii care au răspuns la chestionarul sociometric. Excepţie fac chestionarele care au solicitat sau permis alegerea şi a unor persoane din afara grupului, situaţie în care pe verticală se înscriu şi subiecţii care au fost aleşi, dar nu au participat la aplicarea chestionarului. Practic, se procedează în modul următor:

1. Se completează, mai întâi, *pe orizontală*, alegerile emise de membrii grupului, aşa cum rezultă acestea din analiza primară a chestionarelor, înscriindu-se în celula din dreptul subiectului ales un număr corespunzător poziţiei din lista opţiunilor (de pildă, pentru cinci alegeri solicitate în ordinea preferinţei se pot trece numerele 5,4,3,2,1).

2. Se citeşte apoi matricea *pe verticală* şi tot pe baza datelor din chestionare, se înscriu, acolo unde este cazul, *alegerile reciproce*, menţionându-se de asemenea un număr corespunzător poziţiei pe care apare reciprocitatea. Alegerea reciprocă este pusă în evidenţă prin situaţia că, urmărind pe verticală alegerile emise de un anumit subiect, vom găsi una sau mai multe celule completate, semn că şi subiecţii respectivi l-au ales, la rândul lor, pe acesta. Dacă pe verticală vom urmări răspunsurile date la *acelaşi criteriu,* dar la o întrebare de *percepţie sociometrică* („Cine crezi că te va alege?"), atunci, printr-o tehnică similară cu depistarea reciprocităţilor se vor depista *presupunerile confirmate*. Este evident că matricile sociometrice se construiesc pentru fiecare criteriu şi pentru fiecare întrebare din chestionar. Pentru fiecare matrice astfel construită sunt posibile însă *analize combinate*, pe orizontală şi pe verticală, cu luarea în considerare a mai multor întrebări şi chiar a mai multor criterii. De regulă însă, analizele combinate pe matricile sociometrice se fac pe acelaşi criteriu, urmărindu-se:

- raporturile dintre alegerile/respingerile emise sau întrunite şi percepţiile (presupunerile) corespunzătoare lor;
- raporturile dintre alegeri şi respingeri.

3. Sinteza datelor cuprinse în matricea sociometrică se face la baza acesteia, unde sunt rezervate spaţii în care se înscriu diferite rezultate ale *însumării pe verticală,* cum sunt: numărul

alegerilor întrunite; numărul respingerilor întrunite; numărul alegerilor/respingerilor reciproce; numărul presupunerilor confirmate sau al celor infirmate.

Însumările se pot face luând în calcul fie numărul absolut al alegerilor/ respingerilor, fie punctajul ponderat în funcție de poziția în lista opțiunilor.

Atunci când se studiază *expansivitatea sociometrică*, iar întrebările nu limitează numărul alegerilor/respingerilor sau al presupunerilor, matricea sociometrică poate cuprinde şi *pe orizontală*, în partea dreaptă, spații în care vor fi consemnate: numărul alegerilor emise; numărul respingerilor emise; numărul subiecților de care subiectul se crede ales/respins; numărul subiecților care se cred aleşi/respinşi.

Tabelul nr. 8.2 Matricea sociometrică

Subiecți	Nr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
A.P.	1															
A.T	2															
C.N.	3															
D.I.	4															
D.R.	5															
F.A.	6															
G.I.	7															
H.A.	8															
L.M.	9															
N.R.	10															
N.S.	11															
P.I.	12															
P.R.	13															
V.A.	14															
V.M.	15															
Indicatori																

5.5. Sociograma

Sociograma este o tehnică de reprezentare grafică a relațiilor interpersonale dintre membrii grupului. Relațiile (interacțiunile) sunt reprezentate prin linii orientate (săgeți) iar subiecții prin forme geometrice (cercuri, pătrate, triunghiuri), fără a exista însă reguli foarte stricte. Important este ca sociograma să fie cât mai sugestivă. Săgețile, de pildă, reprezintă preferințele sau respingerile primite/emise de fiecare membru al grupului către ceilalți. O linie dublu orientată (cu săgeți la ambele capete) va indica o alegere/respingere reciprocă. Pentru o şi mai bună vizualizare se pot folosi culorile (roşu pentru atracție, albastru pentru respingere sau alte variante). Reprezentarea subiecților prin figuri geometrice trebuie să pună în evidență anumite caracteristici esențiale care deosebesc subiecții, de exemplu sexul, vârsta sau „vechimea" în cadrul grupului, pentru fiecare categorie folosindu-se o anumită figură geometrică. Sociogramele pot fi realizate în mai multe variante:

1. *Sociograma globală* redă toți membrii grupului şi toate relațiile dintre aceştia, ea este de regulă primă etapă în construirea celorlalte tipuri de sociograme. Când grupurile au mai mult de 10 membri, sociograma globală devine "stufoasă" şi este greu de folosit.

2. *Sociograma „țintă"* organizează subiecții în funcție de numărul preferințelor (respingerilor) întrunite. Ea are forma unei ținte, fiind alcătuită din cercuri concentrice, prima zonă (cercul din centru) cuprinzând copiii cu cele mai multe alegeri (liderii), celelalte cuprinzând copiii în ordinea descrescătoare a alegerilor întrunite. În afara „țintei" sunt plasați copiii izolați.

3. *Sociograma microgrupurilor* se construieşte atunci când în interiorul grupului se relevă existenţa unor microgrupuri de 3-5 copii, între care există relaţii puternice (de reciprocitate). Această sociogramă pune în evidenţă coeziunea grupului pe ansamblul lui. Cu cât microgrupurilor sunt mai numeroase şi mai „închise", cu atât grupul este mai puţin coeziv.

4. *Sociograma individuală* redă poziţia în grup a fiecărui copil, atât în funcţie de preferinţe, cât şi în funcţie de respingeri. O variantă a acesteia este *sociograma liderului*, care redă poziţia copilului cu cele mai multe preferinţe (liderul informal).

Exemple de sociograme sunt prezentate în figura nr. 8.6.

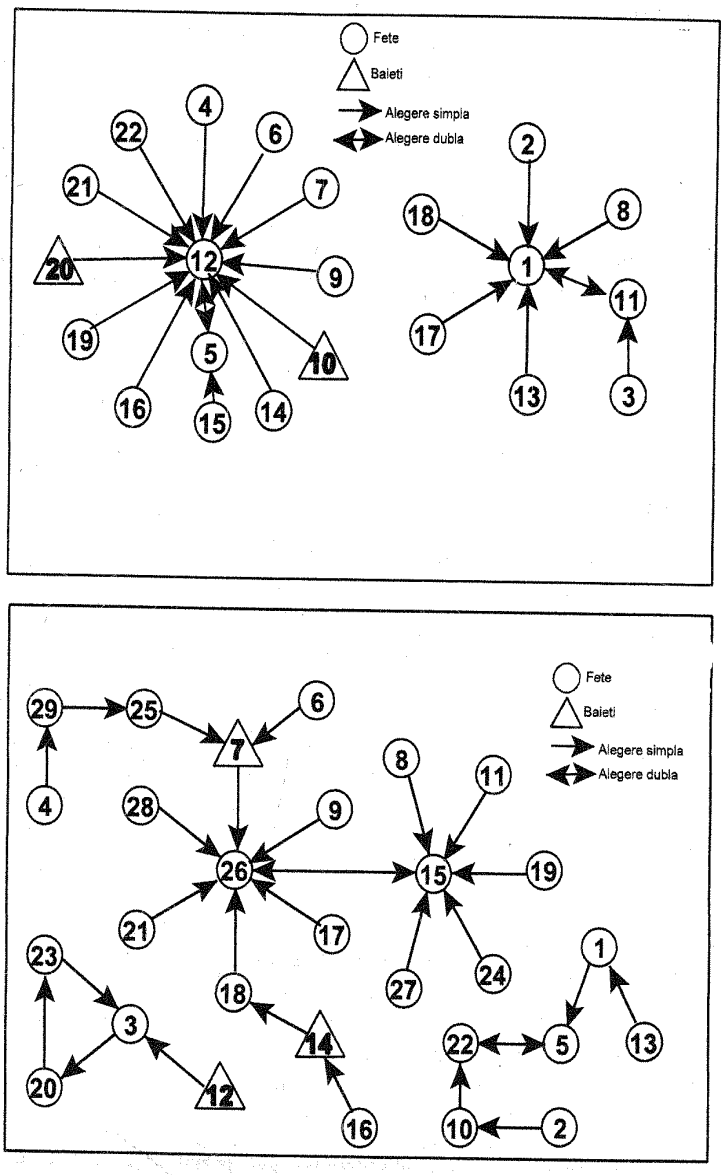


Figura nr. 8.6 Exemple de sociograme

5.6. Măsurarea indicatorilor sociometrici

Măsurarea indicatorilor sociometrici este destul de bine pusă la punct, existând în acest sens numeroşi algoritmi de calcul, care conduc la indici sociometrici ce reflectă diferitele categorii de indicatori prezentate anterior. Prezentăm în cele ce urmează o selecţie a principalilor indici sociometrici [vezi S. Chelcea, în *Dicţionar de sociologie*, 30, pag. 748 şi urm.], dintre cei care au relevanţă pedagogică.

1. **Indicele statusului sociometric** face parte din categoria indicatorilor privind individul în grup şi reflectă poziţia deţinută de o persoană în cadrul grupului. Se calculează după formula:

$$I_{ss} = \frac{n}{N-1}$$

în care: n = numărul alegerilor primite de persoana respectivă;
N = numărul membrilor grupului.

2. **Indicele expansivităţii sociometrice** face, de asemenea, parte din categoria indicatorilor privind individul în grup şi exprimă cantitativ gradul de orientare - cu sens pozitiv sau negativ - a individului spre membrii grupului. Se pot calcula deci:

a) ***expansivitatea pozitivă***, după formula:

$$IE_{+} = \frac{n_{+}}{N-1}$$

în care: n_{+} = numărul de alegeri emise;
N = numărul membrilor grupului.

b) ***expansivitatea negativă***, după formula:

$$IE_{-} = \frac{n_{-}}{N-1}$$

în care: n_{-} = numărul de respingeri emise;
N = numărul membrilor grupului.

c) ***expansivitatea agregată***, după formula:

$$IE = (E_{+}) + (E_{-})$$

3. **Indicele percepţiei raţionale** este un alt indicator dintre cei care caracterizează individul în grup şi reflectă capacitatea individului de a evalua poziţia sa în cadrul grupului. Se calculează după formula:

$$I_{sr} = \frac{A_a}{A_p}$$

în care: A_a = numărul aşteptărilor (presupunerilor) de a fi ales,
A_p = numărul real al alegerilor întrunite.

În fapt, acest indice dă o expresie cantitativă gradului în care percepţia individului despre poziţia sa în cadrul grupului concordă cu poziţia sa reală. În cazul în care, prin instructajul de completare a chestionarului sociometric, indivizii sunt avertizaţi asupra acestui aspect, se poate vorbi despre o "percepţie raţională".

4. **Indicele conştientizării relaţiilor sociometrice** are o semnificaţie asemănătoare cu a *indicelui percepţiei raţionale*, dar reflectă calitatea percepţiei *agregate pe ansamblul grupului.* Indicele a fost propus de S. Chelcea (1968), ca un indice ce „exprimă gradul de integrare a membrilor grupului". Se calculează după formula:

$$I_c = \frac{A_i + R_i - 2X}{2kN}$$

în care: A_i = numărul alegerilor identice în sociograma reală şi în sociograma imaginară (percepţia sociometrică);
R_i = numărul respingerilor identice în sociograma reală şi în sociograma imaginară (percepţia sociometrică);
X = numărul alegerilor din sociograma reală cărora le corespund respingeri în sociograma imaginară;
k = numărul alegerilor permise;
N = numărul membrilor grupului.

Cu cât indicele are o valoare mai ridicată, cu atât gradul de integrare a membrilor grupului este mai mare.

5. **Indicele asocierii persoanelor în cadrul grupului** face parte din categoria indicatorilor privind grupul ca formaţiune psihosocială şi reflectă coeziunea grupului în funcţie de alegerile reciproce (simetrice). Formulele de calcul sunt în două variante:

a) varianta cu alegeri nelimitate:

$$I_a = \frac{n}{\frac{N(N-1)}{2}}$$

b) varianta cu alegeri limitate:

$$I_a = \frac{n}{\frac{k(N-1)}{2}}$$

în care: n = numărul relaţiilor simetrice (al alegerilor reciproce);
N = numărul membrilor grupului;
k = numărul alegerilor permise

Cu cât indicele are o valoare mai ridicată, cu atât coeziunea grupului (gradul de asociere) este mai mare.

6. **Indicele integrării în grup** face parte, de asemenea, din categoria indicatorilor privind grupul ca formaţiune psihosocială, reflectând raportul dintre numărul persoanelor care au întrunit alegeri şi numărul persoanelor care nu au întrunit nici o alegere. Se calculează după formula:

$$I_{ig} = \frac{I_a}{I_i}$$

în care: I_a = numărul persoanelor care au primit alegeri;
I_i = numărul persoanelor care nu au primit nici o alegere.

7. **Indicele coerenţei grupului** este un alt indicator din categoria celor care reflectă integrarea sau coeziunea grupului, prin luarea în considerare atât a alegerilor reciproce, cât şi a alegerilor unilaterale. Se calculează după formula:

$$I_{cg} = \frac{R \times q}{U \times p}$$

în care: R = numărul alegerilor reciproce;
U = numărul alegerilor unilaterale;

$$p = \frac{k}{N-1}$$

k = numărul alegerilor permise;
N = numărul membrilor grupului;
$q = 1 - p$.

Cu cât indicele are o valoare mai ridicată, cu atât coeziunea grupului este mai mare.

8. **Indicele interesului pentru alte grupuri** este un indicator care reflectă raporturile dintre orientarea persoanei spre grupul din care face parte sau/şi spre alte grupuri. Acest indicator operează cu două tipuri de grupuri (cu care se operează frecvent în psihologia socială):

a) *grupul de apartenență*, este grupul din care persoana face la un moment dat parte (de exemplu, clasa de elevi este pentru fiecare elev un grup de apartenență);

b) *grupul de referință* este grupul cu care persoana se identifică, de la care împrumută valori, norme şi comportamente, indiferent că face sau nu face parte din el (de pildă, grupul de „fani" ai unei echipe sportive sau ai unui grup muzical, poate fi un grup de referință pentru elevi).

Problema este că, în unele cazuri, valorile celor două grupuri pot să fie concordante, dar în alte cazuri pot fi diferite sau chiar opuse, iar în funcție de situația concretă, grupul de referință poate să acționeze ca un factor de slăbire a influențelor grupului de apartenență. Dacă grupul de apartenență este clasa de elevi, atunci grupul (grupurile) de referință concurente pot să contravină influențelor clasei de elevi şi să slăbească funcțiile educative ale acesteia. Indicele interesului pentru alte grupuri se calculează cu formula:

$$I_{iag} = \frac{n}{k(N - N_1)}$$

în care:
n = numărul alegerilor pentru membrii altor grupuri;
k = numărul alegerilor permise;
N = numărul total al populației;
N_1 = numărul membrilor propriului grup (de apartenență).

BIBLIOGRAFIE

1. Agabrian, Mircea (2004), *Cercetarea calitativă a socialului*, Institutul European, Iaşi.
2. Agabrian, Mircea (2006), *Analiza de conţinut*, Polirom, Iaşi.
3. Allport, G.W. (1981), *Structura şi dezvoltarea personalităţii,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
4. Anderson, J.R., Bower, G.H. (1773), *Human associative memory,* Winston, Washington DC.
5. Atkinson, Rita L., Atkinson, Richard C., Smith, Edward E., Bem, Daryl J. (2002), *Introducere în psihologie*, Ediţia a XI-a (trad.), Editura Tehnică, Bucureşti.
6. Ausubel, D., P.; Robinson, F., G. (1981), *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică* (trad.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.
7. Chelcea, Septimiu (1981), *Nivelurile de măsurare şi evaluarea măsurării în disciplinele social-umane,* în vol. *Epistemologia ştiinţelor sociale,* coordonatori: A Botez, V. Tonoiu, C. Zamfir, Editura Politică, Bucureşti.
8. Davitz, J.R., Ball, S. (1978), *Psihologia procesului educaţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.
9. Dima, T. (1978), *Între prudenţă şi eroare*, Editura Junimea, Iaşi.
10. Doron, R., Parrot, F. (1999), *Dicţionar de psihologie* (trad.), Editura Humanitas, Bucureşti.
11. * * * *Grand dictionnaire de la Psychologie* (1992), Larousse.
12. Iluţ, P. (1997), *Abordarea calitativă a socioumanului. Concepte şi metode*, Polirom, Iaşi.
13. Lisievici, Petru (1993), *Testele de cunoştinţe,* Casa Corpului Didactic a judeţului Dâmboviţa, Târgovişte.
14. Mărginean, I. (1982), *Măsurarea în sociologie*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
15. Mărgineanu, N. (1938), *Analiza factorilor psihici*, Editura Institutului de Psihologie al Universităţii din Cluj.
16. Mărgineanu, N. (1938), *Elemente de psihometrie*, Editura Institutului de Psihologie al Universităţii din Cluj.
17. Parrot, F., Richelle, M. (1995), *Introducere în psihologie. Istoric şi metode* (trad.), Editura Humanitas.
18. Pavelcu, V. (1982), *Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii*, E.D.P., Bucureşti, 1982.
19. Pitariu, Horia (1994), *Managementul resurselor umane: măsurarea performanţelor profesionale,* Editura ALL, Bucureşti.
20. Popescu-Neveanu, P. (1978), *Curs Psihologie generală,* vol I, 1976 şi vol.II, 1977, Universitatea Bucureşti.
21. Popescu-Neveanu, P. (1978), *Dicţionar de psihologie,* Editura „Albatros", Bucureşti.
22. Radu I. (coord), Miclea M., Moldovan O., Nemeş S., Szamoskozy S. (1993), *Metodologie psihologică şi analiza datelor*, Editura Sincron, Cluj.
23. Reber, A. (1995), *Dictionary of Psychology,* Penguin Books.
24. Roşca, Al. (1976), *Psihologia generală,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică.
25. Silamy, N. (1996), *Dicţionar de psihologie*, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti.
26. Stan, A. (2002), *Testul psihologic. Evoluţie, construcţie, aplicaţii*, Polirom, Iaşi.
27. Şchiopu, Ursula (coord.) (1997), *Dicţionar enciclopedic de psihologie,* Editura „Babei", Bucureşti.
28. Turcu, A., Turcu, F. (2000), *Dicţionar explicativ de psihologie şcolară,* Editura Eficient.
29. Voiculescu, F. (2000), *Ghid metodologic de statistică pentru pedagogie şi psihologie*, Editura Napoca Star, Cluj Napoca.
30. Zamfir Cătălin, Vlăsceanu Lazări (coordonatori) (1993), *Dicţionar de sociologie,* Editura BABEL, Bucureşti, 1993.
31. Zlate, M. (1994), *Fundamentele psihologiei*, Editura Hzperion, Bucureşti, 1994.
32. Zlate, M. (2000), *Introducere in psihologie,* Editura Polirom, Iaşi, 2000.