

**UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI  
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE, PEDAGOGIE  
ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ  
CATEDRA DE PEDAGOGIE, ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR  
ȘI EDUCAȚIE PREȘCOLARĂ**

**LIDIA STUPACENCO**

***REZISTENȚA EDUCAȚIEI***

– Curs de lecții pentru uz intern –

Bălți, 2008

# REZISTENȚA EDUCAȚIEI

## Introducere

Cursul de prelegeri **Rezistența educației** este destinat pentru studenții, care se pregătesc pentru a deveni profesori, educatori.

Despre educație se scrie mult, începând cu tratate vechi și terminând cu monografiile științifice actuale, diverse lucrări: manuale, opere, romane, publicistică, articole și teze științifice, eseuri, poeme, teze de doctor, recomandări metodice, directive ale Ministerului Educației, etc.

În toate cărțile ideile despre Educație sunt consacrate formării Personalității. Însă formarea Personalității este un proces anevoios, complicat, în desfășurarea lui intervin multe obstacole, apar multiple dificultăți și probleme, care acumulându-se provoacă Rezistența, o opunere, o ignorare a influențelor educaționale.

În cursul nominalizat tindem să arătăm esența Rezistenței, cauzele rezistenței, precum și consecințele ei.

## Tema N 1

# EDUCAȚIA ȘI ȘCOALA CONTEMPORANĂ

### **Plan:**

1. Caracteristicile școlii contemporane.
2. Învățământul din Republica Moldova din perspectiva integrării europene.
3. Problemele cu care se confruntă învățământul și școala.

**Scopul:** Familiarizarea studenților cu domeniile interacțiunii educației cu școala.

### **Obiectivele de referință:**

- § Analiza obiectivelor transpunerii în viață a politicii;
- § Evidențierea caracteristicilor școlii din Republica Moldova în perspectiva integrării europene;
- § Identificarea problemelor cu care se confruntă școala contemporană.

### **Aplicații practice:**

1. Prezentați o caracteristică a școlii în care ați învățat.
2. Determinați domeniile interacțiunii educației cu școala în care ați învățat.
3. Identificați problemele cu care se confruntă școala primară în condițiile actuale.

## **I Caracteristicile școlii contemporane.**

**1.1.** Școala contemporană este școala care corespunde timpului și reflectă în activitatea sa exigențele timpului.

Școala contemporană este foarte diferită. Diferită pentru profesori, diferită pentru elevi. Diferită prin faptul cum se simt în această școală atât profesorii cât și elevii, cum elevii învață și cum profesorii lucrează.

Faptul că școala contemporană este diferită depinde de:

§ Tipul școlii (școala primară, gimnaziu, liceu);

Misiunea școlii: este centrul cultural al microraiionului al comunității;

§ Particularitățile naționale și regionale (cultura națională, tradițiile);

§ De baza-materială (clădiri, echipament);

§ De concepția educației, pe care a elaborat-o școala dată;

§ De condițiile naturale în care se află;

§ De colectivul de copii și colectivul cadrelor didactice.

Școala contemporană reflectă în activitatea sa acele procese și fenomene care au loc în societate la etapa dată. Pentru a aborda educația în contextul exigențelor timpului trebuie mai întâi să răspundem la întrebările: Ce lucruri noi au apărut în școala de astăzi datorită performanțelor sociale? Cum răspunde școala exigențelor timpului?

Evidențiem unele caracteristici ale școlii contemporane:

§ Fenomenul restructurării societății (politica economică, socială, culturală) se manifestă și la nivelul școlii, în sensul că se produc și în această sferă diverse restructurări. Aceste restructurări se fac la nivel de scop, conținut și structura învățământului. Care sunt restructurările prevăzute?

§ Învățământul este considerat fundamentul securității social-economice și politice;

§ Învățământul este o proprietate națională;

§ Calitatea învățământului este factorul determinant al calității vieții;

§ Învățământul realizează idealul educațional axat pe valorile naționale și general umane;

§ Idealul educațional constă în formarea integrală a personalității din perspectiva exigențelor culturale, sociale, economice, politice ale societății libere și democratice. Un astfel de ideal este argumentat prin mobilitatea dezvoltării social-economice și spirituale a societății și a integrării țării în sistemul civilizației lumii;

§ Conținutul învățământului este constituit din două blocuri mari: învățământul general, de bază, constituit din standardele corespunzătoare disciplinelor de studii, elaborate în baza diferențierii pe niveluri ale dezvoltării elevilor și a condițiilor pedagogice concrete a procesului pedagogic și, al doilea bloc, învățământul diferențiat (complementar, special, profesional etc.) la alegerea departamentelor de învățământ (regionale, orășanești). În planul de învățământ al școlii sunt prezente atât componente regionale, cât și școlare.

§ Școala contemporană are o structură proprie:

a) Nivelul I învățământul primar, treapta I a învățământului de bază: clasele I-IV;

b) Învățământul secundar general:

- Nivelul II –învățământul gimnazial, treapta a II-a a învățământului de bază: clasele V-IX;

- Nivelul III – învățământul liceal (filiera academică și vocațională): clasele X-XII (XIII).

Nivelul I - **Învățământul primar** (treapta I a învățământului de bază).

- are destinația de a forma copilul ca personalitate liberă și creativă și de a forma competențele fundamentale necesare continuării studiilor în treapta gimnazială: bazele culturii sociale, tehnici de învățare de bază, tehnici de comunicare.

Învățământul primar include clasele I-IV și se organizează ca învățământ de zi în instituțiile de tip școală primară, instituții de învățământ cu clasele I-IX sau I-XII.

**Învățământul gimnazial** (treapta a II-a a învățământului de bază) asigură dezvoltarea aptitudinilor și capacităților intelectuale ale elevilor, concepute drept nivel definitoriu în formarea personalității, orientarea profesională și pregătirea către Învățământul liceal, profesional.

Învățământul gimnazial se organizează ca învățământ de zi cu clasele V-IX și funcționează în cadrul instituțiilor de învățământ cu clasele I-IX, I – XII.

**Învățământul liceal** (Nivelul III) se realizează în licee, care asigură elevilor o pregătire teoretică fundamentală și formarea unei ample culturi generale, necesare pentru continuarea studiilor în învățământul superior sau în instituții de învățământ secundar profesional, postsecundar profesional.

**Învățământul extrașcolar**, parte integrată a sistemului educațional, ține de domeniul instruirii continue, realizează activități complementare procesului educațional din toate tipurile de instituții de învățământ secundar general, menite să dezvolte potențialul cognitiv, afectiv și acțional al copiilor și tinerilor, să răspundă intereselor și opțiunilor acestora în domeniul timpului liber.

Învățământul extrașcolar se realizează în grup sau individual în instituții extrașcolare de stat și private (centre, palate, case de creație, cluburi de creație tehnico-științifice, centre ale tinerilor turiști, centre ale tinerilor naționaliști, școli sportive de agrement etc.), în baza unor activități educative specifice, de către cadrele pedagogice în colaborare cu familia, unitățile socio-culturale, mass-media, organizații de copii și tineret etc.

Accesul la activitățile realizate de instituțiile extrașcolare de stat este liber și gratuit pentru toți solicitanții cu vârsta între 4-19 ani, cu excepția școlilor sportive, indiferent de gen, rasă, origine, etnica, confesiune.

1. De rînd cu școlile de stat au fost constituite și **școli private**. În cadrul sistemului de învățământ secundar general sub conducerea Ministerului Învățământului care se pot înființa și pot funcționa conform legii structurii de învățământ organizate prin cooperare între unități și instituții din țară și din străinătate, în baza unor acorduri interguvernamentale.

Astfel, sistemul național de învățământ secundar general cuprinde unități de învățământ de stat și private.

2. Relațiile de piață din societate se reflectă în diverse și asupra școlii aspecte: baza materială și finanțarea școlii (buget central, teritorial, local, contribuții ale comunității educative locale, ale familiei, ale agenților sociali etc.); sistemul de angajare a cadrelor pedagogice prin contract; pregătirea elevilor pentru integrarea în economia de piață (discipline de învățământ specifice, facultative) etc.

3. S-au organizat și **școli de alternativă**. Atributul *alternativă* reprezintă faptul că unele persoane învață în mod diferit de alții, reieșind din necesitățile și nevoile sale (școala Waldorf în Chișinău).

4. Are loc procesul democratizării conducerii și sistemului de învățământ și a procesului de învățământ. Democratizarea se manifestă prin alegerea personalului de conducere, prin dări de seamă, prin participarea reprezentanților comunității în proiectarea-planificarea activității, în analiza rezultatelor activității, în aprecierea activității școlii și pedagogilor.

5. Are loc umanizarea învățământului și educației: sprijinul pe autocunoaștere, autodezvoltare și autoperfecționarea personalității, orientarea spre valori; orientarea spre Eu-l copilului; individualizarea și diferențierea instruirii; umanizarea relațiilor: profesor-elev; crearea unui climat psihologic favorabil în clasă; interesul față de pedagogia nonviolentă și față de educația liberă.

În lumina acestor idei în școală se introduc așa discipline: „Psihologia autoeducației”; „Etica”, „Istoria religiei”, „Cultura poporului meu”, etc.

6. Este foarte important **învățământul special**, care este parte integrantă a sistemului educațional și are ca scop educarea, instruirea, recuperarea și integrarea socială a preșcolarilor și elevilor cu deficiențe psihice, fizice, senzoriale, tulburare de limbaj, socioafective și de comportament sau cu deficiențe asociate.

Integrarea școlară și socială a copiilor cu cerințe educative speciale se realizează prin instituții de învățământ special în grupe sau clase din instituții

preșcolare și instituții de învățământ general, inclusiv în cele cu predare în limbile minorităților naționale.

Învățământul special este gratuit și este organizat ca învățământ de zi.

7. O dezvoltare largă o are **învățământul vocațional** (învățământul de artă și învățământul sportiv).

Învățământul vocațional se organizează pentru elevi cu aptitudini în aceste domenii.

Pentru fiecare profil al învățământului de artă și al învățământului sportiv se eliberează un certificat de studii gimnaziale, respectiv diploma de bacalaureat, care atestă specializarea respectivă.

9. Munca educativă a școlii devine creație nu numai individuală, dar și de grup. Se dezvoltă în acest aspect parteneriatul: școala-familie-comunitate.

## **II Învățământul din Republica Moldova din perspectiva integrării europene.**

Realizările obținute în ultimii ani în revitalizarea conceptuală, teoretică, curriculară, de formare continuă și managerială a învățământului au un impact pozitiv asupra tuturor sferelor vieții sociale din Republica Moldova.

Elaborarea și aplicarea unor politici eficiente pentru compatibilizarea și integrarea sistemelor de învățământ își au rațiunea în idealul pentru o viață mai bună pentru toți europenii.

Noile exigențe strategice din domeniul politicii educaționale, aplicarea noilor tehnologii în sfera învățământului, schimbările de personal, migrația populației, grupurile politice pe interese au impact direct asupra stării de lucru în domeniu. Provocările noi ale timpului și societății ne impun să actualizăm viziunea și concepțiile în problema educației.

Activitatea școlii este orientată spre integrarea țării în spațiul european prin valorificarea experiențelor educaționale ale statelor vest-europene și alăturarea la Uniunea Europeană.



În contextul participării Republicii Moldova la transpunerea în viață a politicii europene în domeniul învățământului, Ministerul Educației și Tineretului are trasate următoarele obiective:

- § Ajustarea sistemului educațional din Republica Moldova la standardele țărilor membre ale Uniunii Europene, în conformitate cu prevederile Declarației Bologna;
- § Asigurarea accesului la o educație de calitate pentru toți cetățenii Republicii Moldova;
- § Implementarea Programului Național pentru introducerea tehnologiilor informaționale în educație;
- § Implicarea societății civile și a partenerilor sociali în reformarea sistemului învățământului secundar profesional și superior;
- § Intensificarea schimbului de tineret și cooperarea în domeniul instruirii și promovării tineretului.

Pentru asigurarea dezvoltării durabile a sistemului de învățământ un suport important în realizarea reformelor și implementarea politicii educaționale l-a constituit elaborarea următoarelor documente:

- § Componenta „Educație” pentru Programul de activitate a Guvernului Republicii Moldova, „Modernizarea țării-bunăstarea poporului”.
- § Programul de modernizare a sistemului educațional în Republica Moldova pe anii 2005-2009.
- § Programul Prezidențial SALT de implementare a tehnologiilor informaționale și comunicaționale în sistemul de învățământ.
- § SCERS – Strategia de Creștere Economică și Eradicare a Sărăciei.
- § Programul Național „Satul Moldovenesc”.
- § Planul de acțiuni, Republica Moldova – Uniunea Europeană.
- § Planul Național, „Educație pentru toți”.

Un suport important în realizarea reformelor și implementarea politicilor educaționale l-a constituit modernizarea bazei legislative a sistemului educațional din țară. În intenția de a răspunde la necesitatea de modelare a unei noi viziuni

conceptuale asupra politicilor și strategiilor educaționale și pentru funcționarea ritmică a sistemului în întregime, a fost elaborată **CONCEPȚIA MODERNIZĂRII SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN REPUBLICA MOLDOVA**.

Pentru racordarea legislației în domeniul învățământului la exigențele europene, a fost elaborată varianta de proiect a **LEGILOR ÎN DOMENIUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI**, care include:

- § Legea-cadru a învățământului;
- § Legea învățământului secundar general;
- § Legea învățământului profesional nonuniversitar;
- § Legea învățământului superior.

În contextul realizării unei direcții prioritare Educația timpurie a Strategiei „Educație pentru toți”- a fost elaborat un program de acțiuni privind îmbunătățirea activității **instituțiilor preșcolare** (HG nr. 1057 din 12.10.05). Pentru realizarea acțiunilor programului nominalizat au fost întreprinse următoarele acțiuni concrete:

- § Au fost elaborate Concepția și Curricula privind educația și instruirea copiilor de 0-7 ani, care urmează a fi avizate în instituțiile abilitate.
- § S-a majorat semnificativ numărul de copii de 5-7 ani, cuprinși cu pregătirea obligatorie pentru școală (în colaborare cu Administrația Publică Locală).
- § A fost obținut un grant în valoare de 13 mln USD pentru educația și dezvoltarea timpurie a copiilor.

Urmează implementarea calitativă a documentelor elaborate și utilizarea eficientă a grantului oferit de Banca Mondială: asigurarea didactică gratis pentru copii și educatori din instituțiile preșcolare cu materiale didactice și materiale ilustrative.

În **învățământul secundar general** au fost atestate reușite considerabile. Astfel s-a reușit asigurarea alimentării pe gratis a elevilor: clasele primare – 92%; clasele V-XII – 39%.

S-a înregistrat o scădere a numărului de copii neșcolarizați:

- 2003-2004 ....721 elevi;

- 2004-2005 ....221 elevi;

- 2005-2006 ....141 elevi.

§ A fost consolidată și dezvoltată rețeaua instituțiilor de învățământ liceal:

- Reorganizate în 2005-19 instituții.

- În total licee pe republică – 387 instituții. În anul școlar 2006-2007 vor oferi studii liceale încă 43 de instituții în mediul rural din republică.

- Au fost modernizate Curricula și Planul cadru de învățământ.

§ A fost realizată cartografierea instituțiilor de învățământ și crearea unei baze de date informaționale, în scopul eficientizării managementului educațional.

§ A fost elaborat și aprobat Proiectul „Educația de calitate în mediul rural din Moldova” – finanțat de Banca Mondială (grant și credit).

§ Este în derulare Programul de susținere a copiilor dotați.

§ Asigurarea pe gratis cu manuale școlare a elevilor claselor I-IV.

§ Extinderea schemei de arendă a manualelor în învățământul liceal și editarea a 17 titluri.

§ Promovarea principiului evaluării externe în cadrul examenelor de certificare a treptelor de școlaritate.

Susținerea eficientă a învățământului rural preuniversitar va fi realizată prin implementarea proiectului „Educația de calitate în mediul rural din Moldova”.

Astfel proiectul va contribui la:

§ Modernizarea curricula de liceu, instruirea cadrelor didactice din liceu și stabilirea unui sistem valid de evaluare a performanțelor școlare;

§ Dotarea cu echipamente școlare și materiale didactice a circa 1175 de instituții de învățământ din mediul rural la disciplinele școlare fizică, chimie, biologie, educație fizică și sport etc.;

§ Formarea personalului didactic din direcțiile de învățământ, managerilor instituțiilor etc.;

§ Pilotarea autonomiei școlare, a sistemului de finanțare în bază de formulă, a optimizării rețelei instituțiilor de învățământ.

**Respectarea drepturilor copilului, sănătatea și odihna copiilor** a devenit unul din obiectivele prioritare ale reformelor educaționale. Acțiunile întreprinse țin de:

§ Alocarea, din fondul de rezervă al Guvernului Republicii Moldova, a 10 milioane lei pentru odihna și întremarea sănătății copiilor.

§ 28 de raioane au beneficiat de ajutor din partea Guvernului la repararea și revitalizarea bazei tehnico-materiale a taberelor de odihnă.

§ Astfel, în anul 2005 au funcționat 96 tabere de odihnă staționare și 258 tabere cu sejur de zi, anul 2006 – peste 100 de tabere staționare și circa 362 de tabere cu sejur de zi.

§ S-a obținut o majorare a indemnizațiilor copiilor adoptați și aflați sub tutelă.

§ Au fost repatriați 36 de copii, cetățeni ai Republicii Moldova, abandonați peste hotarele țării.

Se știe foarte bine că o reformă are succese doar în cazul când profesorii și managerii instituțiilor au conștientizat esența și necesitatea reformelor și acceptă schimbarea. În acest context sînt necesare eforturi considerabile pentru asigurarea cu cadre competitive a reformelor demarate și formarea continuă a personalului didactic.

Din 1650 de absolvenți ai anului 2005, repartizați în câmpul muncii, activează în școală 937 tineri specialiști. Pînă la etapa actuală, au fost perfectate 360 dosare ale tinerilor specialiști pentru obținerea indemnizațiilor unice. A fost deschis un centru de formare continuă la Universitatea de Stat Comrat. Au fost elaborate standardele programelor de formare profesională continuă. Este cert faptul că eforturile Guvernului depuse în vedere asigurării instituțiilor preuniversitare cu cadre didactice au avut impact pozitiv. Dacă în anul școlar 2004-2005 s-a reușit să se asigure 57% din numărul necesar de cadre, atunci în anul 2005-2006 cifra a crescut pînă la 63%. Este îmbucurător de menționat că tendința aceasta se va menține și pe viitor.

Cu toate acestea, diminuarea potențialului uman în sistemul de învățământ (57% din profesori au o vechime în muncă de peste 18 ani, în ultimii ani au abandonat școala 2 497 de profesori) rămâne problema-cheie care cere soluționare urgentă.

Învățământul modern impune schimbarea și perfecționarea metodelor și mijloacelor de instruire, în primul rând, a procedurilor de învățare, predare și comunicare. Rolul sistemelor informaționale în acest sens devine esențial ca mijloc de informare, ca sursă de documentare și acces la informație, atât pentru elevi cât și pentru cadrele didactice.

La inițiativa președintelui Republicii Moldova, dl. Vladimir Voronin, a fost elaborat *Programul „SALT”* de implementare a tehnologiilor informaționale și comunicaționale în sistemul de învățământ preuniversitar.

Realizările în acest program sînt în progres și se desfășoară precum urmează:

- § Crearea în cadrul ministerului a rețelei de calculatoare și conexiunea la internet.
- § Lansarea paginii WEB a ministerului.
- § Completarea statelor de personal din raioane cu o unitate responsabilă pentru implementarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale.
- § Crearea rețelei în fiecare Direcție Generală Raională/Municipală Învățământ, Tineret și Sport, conectarea la internet și implementarea poștei electronice.
- § Instalarea liniilor telefonice pentru conectarea la internet a tuturor instituțiilor de învățământ preuniversitar din țară.
- § Au fost organizate stagii de instruire pentru responsabilii din Direcțiile de Învățământ și pentru profesorii de informatică.
- § A fost creat sistemul informațional de cartografiere a unităților de învățământ și implementat, deja, în patru raioane.
- § La moment, sînt conectate la rețeaua internet 1 723 instituții de învățământ în raport cu doar 72 de instituții la începutul programului.
- § În anul 2005 au fost distribuite 1 521 calculatoare.
- § Crearea Sistemului Informațional al Educației (SIE).

§ A fost creat Centru Tehnologiilor Informaționale și Comunicaționale în Educație (CTICE).

Acțiunile de implementare a Programului Prezidențial „SALT” presupun în continuare: formarea tuturor cadrelor didactice în domeniul utilizării TIC; asigurarea cu cel puțin un laborator dotat cu calculatoare personale a tuturor instituțiilor de învățământ preuniversitar, implementarea soft-urilor educaționale în cadrul predării-învățării disciplinelor școlare etc.

Pentru a-și asigura dezvoltarea unei forțe de muncă competitive Republica Moldova trebuie să realizeze reforma sistemului de învățământ și pregătire profesională care va permite mărirea șanselor tinerilor absolvenți de găsire a unui loc de muncă, prin asigurarea dezvoltării unor deprinderi flexibile, mai ales în domeniile cu potențial economic.

În domeniul învățământului profesional nonuniversitar și universitar sînt propuși pași concreți pentru atingerea exigențelor standardelor europene. Astfel a avut loc:

§ Aderarea Republicii Moldova la procesul de la BOLOGNA.

§ Descongestionarea planurilor de studii în învățământul mediu de specialitate.

§ Modernizarea planurilor de învățământ la specialitățile pedagogice.

§ A fost organizat Tîrgul profesorilor și al locurilor de muncă, în colaborare cu agenții economici, sindicate și patronat.

§ A fost elaborat un Plan de acțiuni privind revitalizarea sistemului învățământului profesional, urmare a ședințelor zonale și a Conferinței republicane a lucrătorilor din învățământul secundar profesional.

§ Aprobarea unor regulamente, în scopul îmbunătățirii cadrului normativ de activitate.

### **III. Problemele cu care se confruntă învățământul și școala.**

Se impune în continuare reconsiderarea rolului învățământului și pregătirii profesionale în cadrul general al sistemului educațional și asigurarea forței de

muncă în contextul îmbunătățirii accesului general la procesul continuu de educație. Problemele care trebuie soluționate în perioada imediat următoare sînt legate de:

- § Creșterea explozivă a ofertei pe piața serviciilor educaționale, cu impact negativ la capitolul calitate (sectorul educație cu plată).
- § Lipsa cadrului normativ de reglementare a ciclurilor 2 și 3 ale învățămîntului superior: admitere, realizarea procesului educațional, absolvire.
- § Incoerența între formarea profesională inițială și cerințele pieții muncii.
- § Lipsa cadrului legislativ privind angajarea în câmpul muncii a absolvenților ciclului unu și doi, masterat profesional.
- § Necesitatea de renovare a utilajului din laboratoare și ateliere.

Promovarea imaginii pozitive a Republicii Moldova pe arena internațională în domeniul învățămîntului se realizează prin acțiuni concrete de colaborare internațională. Aici pot fi menționate acțiuni la nivel interstatal:

- § Au fost elaborate și propuse proiecte de tratate internaționale cu 25 de state dintre care 19 tratate au fost propuse statelor membre UE.
- § Au fost inițiate negocieri asupra tratatelor internaționale cu statele Egipt, Iordania, Libia, Liban.
- § În temeiul protocoalelor de colaborare bilaterală, Ministerul Educației și Tineretului a delegat la studii în străinătate 320 cetățeni.

Și acțiuni la nivel local:

- § Realizarea Planului de acțiuni privind implementarea obiectivelor Declarației BOLOGNA.
- § Coparticiparea la realizarea Planului de acțiuni Republica Moldova-Uniunea Europeană.
- § Creare de condiții pentru oferirea serviciilor educaționale cetățenilor străini: în Republica Moldova studiază 2000 de cetățeni străini, inclusiv 550 de cetățeni admiși la studii în anul 2005-2006.

În concluzie, succesul reformelor educaționale din republică va constitui unul din indicatorii care vor contribui la integrarea Republicii Moldova în spațiul

european prin valorificarea experiențelor educaționale ale statelor vest-europene și aderarea la Uniunea Europeană. Republica Moldova își propune o integrare firească, prin expansiunea propriilor valori, pe care să le completeze

- prin interacțiune – cu valorile educației ale altor țări și popoare. Succesul oricăror reforme rămâne factorul uman și anume cadrele didactice, pregătire în baza unor standarde compatibile cu cele solicitate pe piața europeană. Colaborarea în domeniul învățământului între instituțiile de învățământ – direcțiile de învățământ – administrația publică locală - ministerul de resort va sincroniza reformele demarate și va contribui la implementarea calitativă a lor.

Astfel, problemele care solicită soluționare urgentă vizează:

- § revitalizarea sistemului preșcolar prin modernizarea infrastructurii grădinițelor, asigurarea gratuită cu materiale instructiv educative a educatorilor și copiilor, alimentarea calitativă a copiilor din grădinițe etc;
- § asigurarea șanselor egale la educație tuturor copiilor și tinerilor prin relansarea învățământului rural și consolidarea treptei liceale a sistemului de învățământ secundar general, asigurarea cu manuale, echipament, materiale didactice, instruirea cadrelor din licee etc.;
- § implementarea softurilor educaționale în sistemul învățământului preuniversitar, dezvoltarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale pentru sistemul de învățământ;
- § optimizarea rețelei sistemului de învățământ și decentralizarea competențelor către unitățile școlare,
- § promovarea unei noi concepții de motivare a cadrelor didactice tinere în contextul asigurării unui proces educațional calitativ, pregătirea unor cadre competitive;
- § crearea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare.



## Tema N 2

# EDUCAȚIA: FUNCȚIILE ȘI STRUCTURA EDUCAȚIEI.

Plan:

1. Delimitări conceptuale.
2. Funcțiile de bază ale educației. Caracteristica lor.
3. Structura de bază a educației.
4. Formele generale ale educației.
5. Despre conținuturile educației.

**Scopul temei:** conștientizarea de către studenți a educației ca tip de activitate, ca produs și ca proces.

**Obiectivele temei:**

- § formarea conceptului de *educație*;
- § conștientizarea formelor și conținuturilor educației.

**Aplicații practice:**

1. Prezentați exemple care demonstrează că educația este o activitate.
2. Selectați din literatură un studiu de caz care determină educația ca mijloc de influență asupra formării personalității.
3. Determinați conținuturile educației morale și intelectuale ale preșcolarilor și elevilor mici.

### 1. Delimitări conceptuale.

Educația a apărut ca fenomen social în zorii societății timpurii și s-a dezvoltat odată cu dezvoltarea societății. Din perspectiva istorică educația poate fi analizată în raport cu evoluțiile înregistrate de-a lungul timpului în plan teoretic, prin contribuția diferitor curente, școli și concepții pedagogice. În plan practic prin progresele realizate în rețeaua instituțiilor școlare și universitare specializate în educație și instruire.

Cercetările efectuate în domeniul științelor educației permit identificarea mai multor definiții ale educației, incluse în dicționare, tratate, cursuri din mai multe țări ale lumii.

Prin anii 70 ai sec. al XX-lea autorii determină că **educația** poate fi considerată: un proces, un rezultat, o valoare. Autorul Oliver Rebal în „Filozofia educației” propune următoarea definiție: „Educația este acțiunea care permite unei ființe umane să-și dezvolte aptitudinile sale fizice și intelectuale ca și sentimentele sale sociale, estetice și morale, cu scopul de a îndeplini cât mai posibilă obligația sa de om” (13, p.)

În anii 80 ai sec. al XX-lea educația este definită în baza câtorva criterii:

- § Etimologic – educația în limba latină înseamnă „creștere”, care sugerează în același timp ideea de „instruire” și de „formare”, ideea despre un salt, care scoate individul din starea de natură;
- § Tip de activitate – educația reprezintă ansamblul de acțiuni desfășurate într-o societate în vederea transmiterii și formării la noile generații a experienței de muncă, și de viață, a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor, comportamentelor și valorilor acumulate de omenire până în acest moment;
- § Ca produs proiectat în mod conștient – educația este rezultatul și efectul activităților desfășurate în vederea formării oamenilor conform unui model propus de societate;
- § Ca proces – educația reprezintă un act de „devenire a omului” prin alții și prin sine (autoeducație);
- § Ca mijloc – un instrument, un mecanism de dezvoltare – o formă de interacțiune.

În anii 90, Gaston Malaret definește educația ca acțiune, care are loc prin intermediul unor metode și tehnici de transmitere a mesajului pedagogic, orientat spre realizarea anumitor obiecte.

Tot în anii 90 educația este definită în sens larg și sens îngust. În sens larg – ansamblul de influențe al mediului, oamenilor, lucrurilor care duc la

transformarea educatului. În sens restrâns -influența unei generații asupra copiilor, tinerilor sau adulților pentru a-i integra în societate.

În anul 2000 educația este definită ca:

- § Fenomen social fundamental de transmitere a experienței de viață și a cunoștinței de la o generație la alta, fenomen care se realizează în familii și instituții de învățământ;
- § Proces care urmărește formarea și dezvoltarea personalității umane complexe în funcție de scopul concret și de mijloacele realizării: educație morală, educație profesională, educație estetică.

Analizând definițiile, conchidem că ele contribuie în mod direct sau indirect la evidențierea următoarelor aspecte care determină faptul că educația este obiectul de studii al pedagogiei:

- § Calitatea educației de se prezenta ca o activitate bazată pe resursele psihologice ale personalității copilului și pe cerințele sociale, interiorizate în momentul autoeducației;
- § Proiectarea educației, care are în vedere procesul de formare și de dezvoltare continuă a personalității umane;
- § Orientarea educației într-o anumită direcție, definită prin intermediul finalităților, care exprimă întotdeauna o anumită concepție filozofică și politică valabilă la nivelul societății, tradusă în practică de fiecare educator;
- § Realizarea educației într-un cadru organizat, care permite să fie valorificate toate laturile sau dimensiunile sale generale: educația intelectuală, educația fizică, educația estetică, etc.

Deci, ca un concept pedagogic fundamental **educația** constituie o activitate specific umană de natură psihologică și socială, proiectată pentru formarea și dezvoltarea personalității umane în vederea integrării, sale în societate, realizată în cadrul sistemului și al procesului de învățământ prin numeroase acțiuni organizate (formal și nonformal) și influențe neorganizate (informal).

## 2. Funcțiile de bază ale educației. Caracteristica lor.

**Funcție** – operație, care fiind aplicată asupra unui argument îi conferă acestuia o valoare corespunzătoare.

Funcția definește „consecințele unui fenomen”. În cazul unei activități sociale apare o multitudine de funcții.

Funcțiile de bază ale educației reprezintă consecințele cele mai generale ale activității psihosociale specifică omului, realizată într-un mediu social extrem de complex și diversificat.

Analizând literatura de specialitate din ultimele decenii vom menționa, că în „Probleme fundamentale ale pedagogiei”, coordonator Todoran, problema funcțiilor educației este tratată într-un capitol separat. În această lucrare se stabilește funcția fundamentală a educației: a vehicula, selecta, actualiza și valorifica experiența socială în vederea asigurării unei integrări eficiente și rapide a individului în societate. Această funcție este considerată din punct de vedere filozofic – funcție finală. În baza acesteia sunt identificate trei funcții principale care exprimă: cunoașterea, munca, valorizarea – funcția cognitivă, funcția economică, funcția axiologică (axarea pe valori, orientarea spre valori).

**Funcția cognitivă a educației** asigură formarea și dezvoltarea omului prin intermediul cunoașterii. Cunoașterea lumii înconjurătoare în scopul formării bazelor concepției despre lume, ceea ce determină cultura generală a omului. Cultura generală cuprinde ceea ce societatea a selectat pe baza unor criterii valorice pentru formarea omului. Această funcție se bazează pe caracterul informativ-formativ al oricărei activități de cunoaștere.

**Funcția economică** a educației susține atitudinea firească proprie omului care trebuie să se adapteze la mediu prin intermediul unei activități utile, productive în plan social. Această funcție ridică problema integrării sociale a omului prin pregătirea acestuia pentru o activitate productivă de calitate, realizată în toate domeniile vieții, în raport cu descoperirile noi științifico-tehnice.

**Funcția axiologică** asigură realizarea efectivă a personalității prin intermediul valorilor ce garantează saltul de la „o ordine a naturii” spre o autentică „ordine umană și culturală”. Practic, această funcție – după cum o arată și analiza propusă de autori – este foarte apropiată de ceea ce în alte cursuri sau dicționare de specialitate este inclus sub formula de funcție culturală a educației.

Ioan Nicola (1996) analizează funcțiile educației în cadrul unui model foarte apropiat de cel prezentat anterior. Sunt subliniate și comentate sintetic trei funcții importante ale educației, pe care le putem interpreta ca fiind funcții generale ale educației (vezi Nicola, Ioan, 1996, pag.22, 23):

- § *Funcția de selectare și transmitere a valorilor de la societate la individ se realizează conform unor principii pedagogice, respectând cerințele psihologice ale fiecărei vârste, având însă un caracter permanent la scara societății și a fiecărei personalități umane aflate într-un proces de formare și dezvoltare pe tot parcursul vieții;*
- § *Funcția de dezvoltare conștientă a potențialului biopsihic al omului are în vedere realizarea personalității „ca un tot unitar, ca ființă biopsihosocială”, ceea ce înseamnă valorificarea deplină a tuturor resurselor interne într-un cadru instituțional adecvat, dependent de „perfecționarea sistemului educativ”;*
- § *Funcția de pregătire a omului pentru integrarea activă în viață socială are în vedere realizarea personalității umane ca „forță de muncă” angajată în toate sectoarele de activitate, ținând seama de condițiile fiecărei epoci – în această perspectivă în epoca științei și a tehnologiilor de vârf, educația trebuie să asigure "reproducția lărgită a forței de muncă, fiind prin aceasta un factor al progresului social".*

Constantin Călin (1996), distinge două categorii de funcții ale educației, rezultate „din realitatea pedagogică pe care o satisfac și din experiența de cunoaștere a domeniilor cu care se intersectează” (în calitate de funcții de relație):

- § Funcțiile **generale** ale educației: *antropologică* („de umanizare a omului”); *axiologică* („de învățare a valorilor culturii și civilizației umanității”);

*socializare* („de adaptare și integrare socială a omului”); *instrumentală* („de profesionalizare umană”);

§ Funcțiile **particulare** ale educației, corespunzătoare diferitelor componente ale acțiunii educaționale – funcțiile *scopurilor* educației (n.n. vezi funcțiile obiectivelor educației), funcțiile *conținuturilor* educației (n.n. în sensul unor conținuturi particulare), funcțiile *mijloacelor* educației (vezi, de exemplu, funcțiile metodelor didactice) – vezi Călin, Marin, 1996, pag. 26-29.

George Văideanu (1998) în Cursul său de pedagogie, publicat sub egida „Universității Spiru Haret”, analizează problema funcțiilor educației într-un subcapitol intitulat „Funcțiile educației în societatea contemporană” (vezi Văideanu, George, 1998, pag.43-46).

Criteriul propus pentru analiză de profesorul George Văideanu este cel care privește rolul realizat de educație la nivel intelectual, moral și civic, „rol necesar construirii unei societăți democratice prospere”- în condițiile în care „democrația presupune participare și se bazează pe cultură și etică”; în acest context este identificată următoarea funcție fundamentală a educației – „*aceea a formării competențelor și calificărilor necesare societății sau statului respectiv*”. Interpretarea pe care o dă autorul acestei funcții este una corespunzătoare modelului cultural al societății postindustriale, informatizare care impune, pe de o parte, adaptarea sistemelor de învățământ la o situație nouă, concretizată prin faptul că „profesiile sunt în continuă multiplicare și transformare, devenind tot mai complicate”; pe de altă parte, acest model solicită o nouă structură instituțională de organizare a educației care trebuie desfășurată integral și pe tot parcursul vieții (idem, vezi pag.43)

În raport cu acest criteriu de analiză considerat de autor ca fiind fundamental în contextul edificării unei societăți democratice și eficiente în plan economic, dar și cultural, sunt identificate două funcții principale ale educației care sunt valabile la scara sistemelor moderne de învățământ:

- a) funcția **național-culturală** a educației;
- b) funcția **internațională** a educației.

*Funcția național-culturală a educației* rămâne valabilă în societatea post-industrială – ea „nu numai că s-a menținut dar s-a intensificat într-o perioadă de constituire a magistralelor informației, de internaționalizare accentuată a vieții economice și a activităților tehnologice”. Această funcție angajează realizarea unor valori ale culturii naționale care au cel mai substanțial efect în planul formării și dezvoltării elevului, studentului, adultului. Este respectată astfel atât tradiția educației naționale, cât și perspectiva conviețuirii oamenilor într-un spațiu internațional deschis care permite comunicarea rapidă în folosul fiecărei personalități și a societății în ansamblul ei.

*Funcția internațională a educației* are o importanță indiscutabilă, care devine pregnantă în ultimele decenii atunci când „problematika lumii contemporane” (cu plusurile dar și cu amenințările sale) a impus elaborarea de noi conținuturi ale educației integrate în curriculumul școlar și universitar. Este în același timp o funcție confirmată de mai multe decenii, subliniată în documentele oficiale ale BIE (Biroul Internațional al Educației) – este, practic, o funcție a educației moderne care angajează „pregătirea copiilor și a adolescenților pentru a participa, într-o modalitate conștientă și activă, la construirea unei comunități mondiale”. (idem, vezi pag.45,46).

În Dicționarul de pedagogie (2000), Sorin Cristea propune un model de analiză a funcțiilor educației plecând de la „raportarea activității de formare-dezvoltare a personalității la principalele domenii ale vieții sociale, înțelese ca subsisteme ale sistemului social global:

Subsistemul politic - subsistemul economic - subsistemul cultural”. Rezultă astfel trei categorii de funcții generale ale educației – funcția **politică** (sau **civică**, de formare a cetățeanului), funcția **economică** (de pregătire a omului pentru o activitate socialmente utilă), funcția **culturală** (de formare a omului prin valorile culturii spirituale confirmate la scara societății difuzate mai ales prin educația formală și nonformală (vezi Cristea, Sorin, 2000, pag.160-164).

Toate aceste funcții contribuie la realizarea funcției **finale**, considerată o funcție centrală a educației, care exprimă esența activității de educație, consecința

socială de maximă generalitate a acesteia, în cadrul școlii (în contextul principalului sistem al educației – instruirea). Toate cele trei funcții (politică, economică și culturală) contribuie la formarea și dezvoltarea personalității elevului. În mod evident, trebuie să remarcăm importanța prioritară a funcției culturale care are un rol determinant în formarea și dezvoltarea elevului, atât în mod direct (prin rolul formativ superior al culturii, îndeosebi al culturii generale, dar și al culturii de profil și profesionale, adecvate la particularitățile vârstei psihologice a elevului), cât și în mod indirect (prin contribuția adusă de factorul cultural la realizarea celorlalte două funcții principale ale educației-funcția politică sau civică și funcția economică).

### **3. Structura de bază a educației.**

*Structura de bază a educației* corespunde funcției **finale**, centrale (de maximă generalitate a educației) care are în vedere formarea-dezvoltarea personalității în perspectiva integrării sale în viața socială, la nivel politic sau civic (vezi funcția politică sau civică a educației), la nivel economic (vezi funcția economică a educației), la nivel cultural (vezi funcția culturală a educației). Elaborarea unui model de analiză rațională, eficientă a educației va avea în vedere respectarea și valorificarea raporturilor logice existente între funcțiile de bază ale educației și structura de bază a educației. Aceasta solicită cunoașterea exactă atât a problematicii funcțiilor educației – la care ne-am referit anterior – cât și la problematica structurii activității de educație, la care ne vom referi în continuare.

*Structura de bază a educației este* constituită din ansamblul elementelor componente și a relațiilor esențiale existente între acestea care contribuie la realizarea funcției (asigurând realizarea funcționalității sociale și psihologice a activității de formare-dezvoltare a personalității). În literatura de specialitate întâlnim mai multe modele de analiză a structurii activității de educație. Ne vom referi la patru astfel de modele.

Modelul propus de **Dimitrie Todoran** (1982) pleacă de la analiza situației educaționale (prezentată ca „situație de învățare”) și a „configurației acțiunii



educaționale” (vezi *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, coordonator. Todoran Dimitrie, 1982, pag.64-70).

Situația educațională – analizată de Dimitrie Todoran ca „situație de învățare” – se referă la raporturile și schimburile dintre „factorii educației” (educatorii, educații, profesorii, elevii etc.) și mediul înconjurător (clase, școala, comunitatea, societatea, privită global și sectorial). În practica educației (și a instruirii) pot fi identificate două tipuri de situații educaționale: **a)** „o situație de frustrare”, care apare atunci când relația dintre „factorii educației” și scopul educației este tulburată, chiar dezechilibrată din diferite cauze externe (dar și interne); **b)** o situație de echilibru, care apare atunci când mediul ambiant contribuie la realizarea legăturilor între „factorii educației” în perspectiva realizării scopului pedagogic propus.

Structura de bază a activității de educație este asigurată de cele mai importante variabile pedagogice:

1. **Scopul** propus, „care conține idealul, valoarea ideologică normativă impusă educației de natura orânduirii sociale și de stadiul ei de evoluție culturală”;
2. **Subiectul educațional** (învățătorul, profesorul etc.), „factor principal al dirijării acțiunii pedagogice prin transmiterea (predarea) unui conținut corespunzător scopului propus;
3. „**Conținutul de cunoștințe, aptitudini și capacități** intelectuale, precum și de *atitudini* etice și estetice transmise de subiectul educației și asimilate de cel educat – obiectul educației – pentru a realiza optimal scopul propus;
4. **Educatul, Obiectul** educației – care concentrează un ansamblu de calități bio-psihosociale care îi permit „încorporarea conținutului atât prin acțiunea pedagogică a subiectului în școală, cât și prin factorii autopropulsori ai autoeducației” (idem, vezi pag.68, subl. Ns).

Modelul propus de **Gaston Mialaret** (1993) analizează structura educației, în contextul extinderii acesteia (la mai multe forme și conținuturi generale – având

în vedere nu numai educația școlară și intelectuală ci și toată perioada existenței umane). „Schema simplă” (n.n., esențializată) se bazează pe legătură reciprocă existentă: „un educator sau un grup de educatori” și „un educat sau un grup de educați”. Legătura reciprocă este asigurată de un **mesaj** elaborat de educator care acționează asupra celui educat. Autorul „distinge caracteristicile acțiunii exersate”, remarcând importanța conștientizării rolului educatorului într-un sistem școlar (de educație, de instruire) organizat. Mesajul care poate fi *directiv* sau *nondirectiv* include un ansamblu de conținuturi (vezi educația: intelectuală, morală, religioasă, politică artistică, fizică etc.) și de metode, care trebuie să confere acțiunii coerență în planul comunicării în raport cu finalitățile stabilite. Natura complexă a educatului, diferențele individuale și particulare dintre educați, solicită elaborarea unui mesaj deschis, perfectibil și autoperfectibil în diferite variante, adaptabile la mai multe situații. Asemenea situații apar când mesajul este refuzat, dar nu are consecințe semnificative: mesajul are consecințe limitate; mesajul este dorit dar nu este receptat adecvat; mesajul este receptat corect de unii elevi; mesajul este receptat corect de toată clasa etc.

Situațiile educaționale complexe și diferite care apar sau sunt create în mediul școlar și social pot genera adaptării și modificări la nivelul acțiunilor educaționale proiectate. În acest fel, „schema simplă”, la care face referință Gaston Mialaret, este aplicată, de fapt, în mod diferit, în contexte diferite, care confirmă resursele mari ale educației, valabile în toate mediile sociale și pe tot parcursul vieții. În realitate, după cum concluzionează autorul, structura educației trebuie interpretată în contextul a „trei feluri de acțiuni exersate”:

- 1) acțiunea mediului și a situației care implică educație;
- 2) acțiunea unui factor al educației sau a mai multor factori ai educației;
- 3) acțiunea din interiorul unui grup sau din interiorul mai multor grupuri (vezi Mialaret, Gaston, 1993, pag.15-32).

Modelul propus de Ioan Nicola (1996), pentru analiza educației ca acțiune socială, își propune „cunoașterea componentelor sale și a interdependenței dintre ele, facilitând astfel, în ultimă instanță, o înțelegere mai profundă a mecanismului

acțional al educației într-un context social dat” (Nicola, Ioan, 1996, pag.29). În cadrul acestui model rolul determinant revine legăturii dintre subiect (educator individual și colectiv, vezi exemplul profesorului și al colectivului didactic) și obiectul (educatul individual și colectiv, vezi exemplul elevului și al clasei de elevi).

Formula grafică elaborată de autor, evidențiază legătura existentă între cele mai importante componente ale educației, *subiectul* educației (educatorul) și *educatul* (obiectul educației). Legătura dintre cele două componente de bază este asigurată, pe de o parte, de mesajul educațional, construit de educator în funcție de finalitățile educației (ideal, scopuri, obiective), cu ajutorul unui „dispozitiv pedagogic” (incluzând „toate mijloacele de învățământ, metodele și procedeele folosite, materialul didactic etc.”); pe de altă parte această legătură depinde de conexiunea inversă construită de educator (conexiune inversă externă) dar și educat într-o ambianță educațională concretă, într-o situație educațională deschisă perfectibilă și chiar autoperfectibilă – *situația educațională* constituind un concept operațional integrator care „înglobează determinarea social-obiectivă a acțiunii educaționale” („condițiile materiale și spirituale ale unei etape concrete de dezvoltarea a societăți”.

Un al patrulea model, cel elaborat de **Sorin Cristea** (2000), valorifică modelul propus de **Ioan Nicola**, subliniind *importanța corelației funcționale dintre educator și educat în contextul proiectării curriculare* a acțiunilor educaționale subordonate la nivelul activității de educație.

Ținând seama de faptul că educația are o structură alcătuită din numeroase elemente componente, trebuie sesizate, elementele componente cele mai importante, vitale pentru funcționarea activității de formare-dezvoltare a personalității în ansamblul său. Aceste elemente indispensabile activității de educație sunt subiectul educației (educatorul) și obiectul educației (educatul). Funcționarea educației, în condiții corespunzătoare acestui tip de activitate psihosocială, specifică numai omului, solicită în mod imperios și necesar

asigurarea permanentă a corelației dintre *subiectul* și *obiectul* educației, dintre *educator* și *educat* (dintre profesor și elev, ca exemplu tipic).

#### 4. Formele generale ale educației

*Formele generale ale educației* trebuie definite și analizate la nivelul unui concept pedagogic fundamental, complementar cu conceptul pedagogic care definea și analiza conținuturile generale ale educației. Practic, toate cele cinci conținuturi generale ale educației, îmbogățite permanent prin contribuția tuturor disciplinelor de învățământ și a „noilor educații”, pot fi realizate în mai multe modalități, în mediul școlar și extrașcolar, în societate, în familie, cu ajutorul *mas-media* prin acțiuni organizate conștient sau prin multiple influențe primite spontan, receptate neintenționat, involuntar. Este important să cunoaștem și să ordonăm aceste modalități de realizare a educației (a conținuturilor generale ale educației) la nivelul unor concepte operaționale care definesc trei tipuri de forme ale educației (în mod implicit și ale instruirii): **a)** educația / instruirea formală; **b)** educația / instruirea nonformală; **c)** educația / instruirea informală. De asemenea, este la fel de important și să valorificăm legăturile dintre aceste trei forme generale ale educației (și ale instruirii), aceasta fiind o resursă importantă de perfecționare a activității de educație și instruire în sistemele moderne de învățământ, în perspectiva educației permanente, autoeducației, proiectării curriculare.

*Formele generale ale educației* reprezintă modalitățile de realizare a activității de formare-dezvoltare a personalității prin intermediul unor acțiuni și /sau influențe pedagogice desfășurate, în cadrul sistemului de educație / învățământ în condițiile exercitării funcțiilor generale ale educației (funcția de formare-dezvoltare a personalității, funcția economică, funcția civică, funcția culturală a educației).

*Clasificarea formelor educației* poate fi realizată pe baza a două categorii de criterii valorice: 1) prezența sau absența intenției; 2) prezența sau absența organizării. Combinând cele două criterii, putem identifica două categorii de forme: a) educația formală și educația nonformală-forme ale educației

intenționate și organizate pe baza unor acțiuni pedagogice (care nu exclud posibilitatea unor influențe pedagogice); b) educația informală – formă a educației neintenționate și neorganizate (spontană), realizată doar pe baza unor influențe pedagogice (vezi Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, 2000, pag.157, 158).

**Educația formală** reprezintă ansamblul acțiunilor pedagogice proiectate conform unor intenții (scopuri), organizate la nivelul sistemului de învățământ. Sunt acțiuni organizate sistematic, pe niveluri de învățământ (primar, secundar, superior), pe trepte școlare, cicluri de învățare, ani, semestre etc. În cadrul unui proces de instruire realizat cu maximum de rigurozitate (pe bază de plan, programe, manuale, cursuri, materiale de învățare, cadre didactice specializate, evaluări periodice etc.)

*Trăsăturile* educației formale sunt confirmate în cadrul procesului de învățământ, la nivelul activităților de instruire prin următoarele note definitorii: **a)** *proiectarea pedagogică* organizată pe bază de planuri, programe, manuale școlare, cursuri universitare, materiale de stimulare a învățării etc.; **b)** *orientarea prioritară a „finalităților”* spre parcurgerea „programei”, pentru „asigurarea succesului unui număr cât mai mare de elevi și studenți” (Văideanu, George, 1988, pag.226); **c)** *învățarea școlară / universitară sistematică*, realizată prin corelarea activității cadrelor didactice, de diferite specialități, la nivelul metodologic al unei „echipe pedagogice”; **d)** *evaluarea pe criterii socio-pedagogice* riguroase, realizată prin: note, calificative, aprecieri, caracterizări etc.

Cu toate meritele pe care le are educația / instruirea formală, în literatura de specialitate sunt semnalate și anumite „carențe: centrarea pe performanțele înscrise în programe care lasă puțin loc imprevizibilului, tendința de îngurgitare a cunoștințelor, predispunerea către rutină și monotonie” (Cucoș Constantin, 1996, pag.35; vezi și Văideanu George, 1988).

**Educația nonformală** completează educația formală într-un cadru instituționalizat situat în afara sistemului de învățământ, dar și în interiorul acestuia (cluburi, tabere, televiziune școlară), constituind „o punte între cunoștințele asimilate la lecții și informațiile acumulate informal” (vezi Văideanu George, 1988,

pag. 232). În cadrul educației / instruirii nonformale pot fi identificate următoarele tipuri de activități: **a)** activități extradidactice, organizate în afara clasei; cercuri pe discipline de învățământ, cercuri inter-disciplinate, cercuri tematice/transdisciplinare; ansambluri sportive, artistice, culturale etc. - întreceri, competiții, concursuri, olimpiade școlare / universitare; **b)** activități pe școlare, organizate pentru valorificarea educativă a timpului liber, cu resurse tradiționale (excursii, vizite, tabere, cluburi, universități populare, vizionări de spectacole / teatru, cinema etc. și de expoziții etc.) și cu resurse moderne (videotecă, mediatecă, discotecă; radio, televiziune școlară; instruire asistată pe calculator, cu rețele de programe nonformale etc.) **c)** activități parașcolare, organizate în mediul socioprofesional, ca „soluții alternative” de perfecționare, reciclare, recalificare, instituționalizate special la nivel de: presă pedagogică, radio-televiziune școlară; cursuri, conferințe tematice – cu programe speciale de educație permanentă etc.

*Trăsăturile* educației nonformale - pe lângă notele comune cu educația formală (intenționalitatea, organizarea instituțională) se evidențiază câteva note specifice: **a)** proiectarea pedagogică neformalizată, cu programe deschise spre interdisciplinaritate și educație permanentă; **b)** organizarea facultativă, neformalizată cu profilare dependentă de opțiunile elevilor și ale comunităților școlare și locale, cu deschideri speciale pentru experiment și inovație; **c)** evaluarea facultativă, neformalizată, cu accente psihologice, prioritar stimulative, fără note sau calificative oficiale; **d)** valorificarea mai pronunțată a „noilor *mas-media*”; presa scrisă, radio-televiziunea, sistemele de rețele video și de calculatoare – cu *profil școlar, universitar* etc.

Limitele educației nonformale sunt cele care apar în condițiile unor programe care nu au un grad adecvat de organizare fiind mult prea flexibile și deschise. De asemenea, în condițiile în care evaluarea finală nu este realizată prin note, educația / instruirea nonformală nu asigură certificare și validarea unor rezultate, care alfel pot fi comparabile cu cele obținute în regim de educație formală.

**Educația informată** include ansamblul influențelor pedagogice exercitate spontan asupra personalității de la nivelul familiei, mediului social (cultural, politic, economic, religios etc.), (micro) grupurilor sociale, comunității (locale, teritoriale, naționale), *mas-media* (presa scrisă, radio, televiziune etc.).

Trăsăturile educației informale pot fi rezumate la nivelul următoarelor note specifice: **a)** inexistența unor (unei) acțiuni pedagogice organizate; **b)** preluarea directă sau indirectă a influențelor pedagogice spontane provenite de la nivelul situațiilor și activităților cotidiene „care nu își propun în mod deliberat atingerea unor țeluri de ordin educativ” (Cerghit Iona, în *Curs de pedagogie*, coordonatori: Cerghit Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, pag.28); **c)** extinderea ariei de influențe concentrată la „o masă informațională enormă ca volum dar eterogenă ca semnificație și origine (familie, stradă, cartier, localitate, (micro)grup, mas-media nespecializată în educație (vezi presa, radio-televiziunea școlară /universitară).

Limitele educației informale sunt inerente în condițiile în care avem de-a face doar cu influențe spontane care apar în mod întâmplător, involuntar. Aceasta nu exclude însă necesitatea valorificării acestor influențe care oferă – mai ales prin intermediul mas-media – informații utile pe care nu le asigură nici educația formală și nici chiar educația informală.

## **5. Despre conținuturile educației.**

*Conținuturile generale ale educației* reprezintă dimensiunile sau laturile activității de educație (în mod implicit și ale celei de instruire) care, conform unor valori fundamentale concentrate la nivelul unor finalități (obiective) asigură formarea și dezvoltarea complexă a personalității (celui educat, educatului) în plan moral, intelectual, tehnologic, estetic și fizic. În literatura de specialitate aceste conținuturi generale sunt prezentate și analizate și ca „dimensiuni” sau „laturi” ale educației (vezi Todoran Dimitrie, coordonator, 1982; Nicola Ioan, 1996, Salade Dumitru, 1998) sau chiar ca „forme ale educației” (vezi Călin, Marin, 1996).

Conceptul de *conținut general al educației* definește valorile pedagogice fundamentale aflate la baza „laturilor” sau „dimensiunilor” educației.

Există astfel o corelație evidentă între conținuturile generale ale educației și valorile pedagogice fundamentale: educația morală - binele moral; educația intelectuală - adevărul științei; educația tehnologică – adevărul / utilitatea științei aplicate; educația estetică – frumosul din artă, natură, societate; educația psihofizică – sănătatea psihofizică (vezi Cristea Sorin în Didactică Pro, Revistă de teorie și practică educațională, nr,4/2000, pag.77-79).

**Caracteristicile** celor cinci conținuturi generale ale educației pot fi identificate prin analiza implicațiilor acestora înregistrate la nivelul sistemului și procesului de învățământ. Astfel, în cadrul oricărui sistem de educație / învățământ conținuturile generale ale educației au *un caracter*.

§ *Obiectiv*, care exprimă o realitate proprie naturii, proprie structurii bio-psiho-socioculturale a personalității umane (bazată pe necesități și valori pedagogice de ordin moral, intelectual, aplicativ / tehnologic, estetic și fizic (cu efecte în plan fizic dar și psihic);

§ *Unitar*, care rezultă din interdependența organică și funcțională a celor cinci conținuturi generale ale educației;

§ *Dinamic*, care rezultă din interacțiunea continuă a două laturi – latura informativă și latura formativă – implicate în structura oricărui masaj pedagogic, indiferent de natura acestuia (morală, intelectuală, tehnologică sau psihofizică);

§ *Deschis*, care rezultă din problematica specifică fiecărei comunități și societăți, aflate în evoluție istorică – vezi în acest sens „noile educații” (vezi educația ecologică, demografică, pentru democrație, pentru mas-media, sanitară modernă etc.), reprezentând conținuturi specifice (raportabile la oricare dintre cele cinci conținuturi generale ale educației) – vezi Văideanu George, 1988, 1996; Cristea Sorin, 2000.



### Tema N 3:

## ÎNSUȘIRILE EDUCAȚIEI CA FENOMEN PEDAGOGIC

### **Plan:**

1. Caracterul orientativ al procesului educațional.
2. Abordarea dialectică a procesului educațional.

**Scopul temei:** cunoașterea studenților cu însușirile procesului educațional.

### **Obiectivele de referință:**

- § formarea conceptului despre educație ca proces, în cadrul căruia se hotărăște soarta omului;
- § conștientizarea faptului, că educația este fenomenul pedagogic căruia îi sunt specifice anumite însușiri;
- § identificarea conținutului educației.

### **Aplicații practice:**

1. Analizând curriculumul pentru clasele I-IV, selectați cele cinci elemente ale culturii și prezentați-le.
2. Prezentați argumente despre educație ca proces creativ.
3. Demonstrați că educația este un proces al interacțiunii.

### **1. Caracterul orientativ al procesului educațional.**

Educația din toate timpurile și pentru toate popoarele a fost și rămâne un fenomen al vieții spirituale a societății. O societate umană nu poate exista fără educație, deoarece misiunea educației este de a transmite din generație în generație experiența de viață acumulată și bagajul de cunoștințe, fără de care progresul umanității este imposibil. Fără educație nu are loc dezvoltarea omului în ontogeneză. Iată de ce educația este considerată ca o categorie general-umană, categorie veșnică. A apărut odată cu apariția societății umane și se dezvoltă odată cu dezvoltarea societății. Se schimbă scopul educației, conținutul, mijloacele, metodele și procedeele în corespundere cu tipul culturii care predomină în societate. Marele pedagog rus C.D.Ușinski menționa că procesul educațional are la

bază activitatea umană orientată, conștientă și organizată, educația este o creație a istoriei, o activitatea orientată spre formarea conștiinței umane.

După cum știm, omenirea (în filogeneză), dar și fiecare părinte, primește funcțiile educaționale odată cu nașterea copilului: îl scaldă, îl alăptează, îi cântă cântecul de leagăn, îl învață să citească, să scrie, îl integrează în comunitate, îi formează conceptul despre adevăr și minciună, bine și rău, frumos și urât etc., cu alte cuvinte, îl educă.

Din antichitate *educare* însemna 'a-l înălța pe copil', 'a-l hrăni spiritual'. Fenomenul educației purta din antichitate sensul spiritual. Citim la Platon că educația și îndrumarea încep din primii ani de viață a copilului și continuă de-a lungul vieții. Și mama, și dădaca, și pedagogul au grijă de copil și contribuie la perfecționarea lui.

Avînd drept scop perfecționarea educației, societatea creează cu timpul diferite instituții specializate în acest sens - grădinițe, școli, universități, etc.

Deci, din timpuri străvechi, educația avea o mare importanță. Mulți autori îi dau prioritate față de învățămînt. Au menționat că pe om îl formează educația... Are importanță nu totalitatea cunoștințelor, dar instrumentul cu ajutorul căruia sunt însușite aceste cunoștințe.

Diverse întâmplări, studii de caz ne vorbesc despre faptul că omul se formează în cadrul procesului educațional, proces orientat: istoria lui Maugli, istoria altor copii crescuți împreună cu animalele.

În 1694 medicul irlandez Conom a descris cazul când la frontiera dintre Lituania și Rusia a fost găsit un băiat de 10 ani, care a crescut înconjurat de urși. Medicul olandez Burgowe din secolul al XVIII-lea scria despre un copil, care a crescut printre capre sălbatice. În 1920 în India, într-o vizuină de lup, au fost găsite două fetițe printre puii de lupi. În Congo, în anii 80, a fost găsit un copil de 9-10 ani, care a crescut într-o turmă de maimuțe. Fetița din India, Camala, care avea 7-8 ani, nimerind printre oameni a învățat să stea în picioare și să se folosească de mâni în 6 ani de zile. La 17-18 ani a obținut dezvoltarea intelectuală a unui copil de 4 ani.

Pentru fiecare cadru didactic sunt cunoscute situațiile, cazurile cu copii din familiile defavorizate social, familii vulnerabile.

Care sunt reprezentările despre educație a profesorilor-practicieni, a educaților și a savanților?

Cadrele didactice menționează educația ca proces pozitiv de influență asupra formării personalității copilului: „dacă înțelegi esența elevului, atunci vor fi selectate metodele de educație eficiente”, „a-l învăța pe copil de a alege între bine și rău, adevăr și minciună, frumos și urât”; „a educa un om, de care are nevoie societatea, un om demn, frumos în fapte și acțiuni”; „a-l înțelege pe copil, a înțelege lumea lui interioară, a lucra cu el având în vedere perceperea lumii înconjurătoare de către el”.

Acestea sunt puncte de vedere expuse de către pedagogi. După cum vedem, toate punctele de vedere au un caracter umanist în toate privințele: și în vederea scopului, și în vederea obiectivelor, și în vederea conținutului, și în atitudinea pedagogului față de elev.

De rînd cu atitudinea pozitivă există și atitudini de tipul: ”Autoritatea pedagogului este în primul plan, în condițiile căreia copiii îndeplinesc totul ce le spune pedagogul”. Este vorba despre autoritarism în educație.

Dacă am întreba copiii de diferite vârste dacă ei preferă să fie educați, atunci răspunsul ar fi : „Nu”. Același lucru era menționat de către A.S. Macarenco: "Nu trebuie să vă băgați în sufletul copilului cu pedagogia."

Ce reprezintă educația în cele din urmă? *Educația* în sensul științific al cuvântului reprezintă un proces al interacțiunii dintre pedagogi și educat orientat spre crearea condițiilor optime pentru organizarea însușirii valorilor social culturale și ca urmare – dezvoltare a individualității copilului.

### **Abordarea dialectică a procesului educațional.**

În continuare o să vorbim despre însușirile categoriei „educația”. Însușirile trebuie conștientizate pentru a fi realizate în activitatea practică a educatorului. Dacă nu sunt realizate, atunci procesul educațional se transformă într-

un fenomen pedagogic, care este foarte superficial - formarea personalității fără a lua în vedere posibilitățile și trebuințele educatului, dirijarea cu procesul dezvoltării (dezvoltare spontană).

### **Însușirile educației ca fenomen pedagogic sunt:**

1. Caracterul orientativ al fiecărui component al procesului educațional. Se are în vedere preconizarea de către pedagog a finalităților activității pedagogice, determinarea strategiei realizării procesului, transferul scopului și obiectivelor în lumea interioară a educaților; proiectarea și planificarea în baza activității educatorului și educaților.

Vom menționa că finalitățile reprezintă orientările asumate la nivel de politică a educației în vederea realizării activității de formare-dezvoltare a personalității umane conform anumitor valori angajate în proiectarea procesului educațional. Conceptul de finalitate pedagogică definește caracterul teleologic și axiologic al activității de educație.

Caracterul teleologic al educației evidențiază importanța studierii finalității activității umane (în limba greacă: *telos*-scop', *logos*-studiu'). În contextul dat este vorba despre o finalitate intențională, proprie activității umane. Finalitatea intențională solicită educației un demers științific, care implică înțelegerea problemelor globale ale domeniului și interpretarea flexibilă a acestora în diferite contexte pedagogice.

Caracterul teleologic al educației orientează activitatea de formare-dezvoltare permanentă a personalității spre:

- § O finalitate care trebuie atinsă în viitor;
- § Problemele globale, care susțin funcționalitatea generală a activității;
- § Acțiunile strategice care integrează continuu produsele și procesele trecute și prezente ale educației, la nivelul unei activități psihosociale noi, superioare.

Caracterul axiologic al educației evidențiază importanța valorilor pedagogice aflate la baza scopurilor propuse în activitatea de formare-dezvoltare a

personalității umane. Aceste valori reflectă dimensiunile psihosociale angajate la nivelul unor modele culturale determinate din punct de vedere istoric:

§ Valorile individuale ale societății premoderne: adevăr-bine-frumos-sacru;

§ Valorile sociale ale societății moderne: libertate, egalitate, solidaritate, legalitate;

§ Valorile psihosociale ale societății postmoderne: deschidere-creativitate.

Scopul final al educației este dual: însușirea valorilor socio-culturale; dezvoltarea generală, multidimensională a educatului.

În sens îngust – se are în vedere orientarea fiecărui component al procesului educațional. De exemplu, organizăm matineu cu copiii – cu ce scop? Proiectăm împreună cu copiii – de ce? Cu ce scop? Proiectăm împreună cu copii – De ce? Cu ce scop?

**2. Caracter procesual.** Educația este un proces. Abordarea dialectică a educației ca fenomen pedagogic determină fenomenul în calitate de proces, care se desfășoară, se schimbă avînd un caracter dinamic. În acest proces se înscriu: pedagogul ca subiect al procesului pedagogic, personalitatea copilului, aflat în interacțiune cu lumea înconjurătoare, care veșnic se schimbă.

În procesul educațional vom identifica două tipuri de dinamism: spontan / care are loc de la sine, sub influența factorilor: mediu și ereditate și procesul pedagogic, care este dirijat, orientat, conștientizat de către educator și educat.

**3. Caracter de interdecețiune.** Educația în esență este o interacțiune dintre educator (subiect) și educat (obiect).

$S < = > O$

*Pedagogul      educatul*

Pe măsură ce educatul se maturizează, poziția lui ca obiect al influenței pedagogice diminuează, iar poziția de subiect crește. Procesul educației pentru educat se transformă în autoeducație. Autoeducația, autodezvoltarea reprezintă o tendință importantă.

Poziția educatorului de asemenea se schimbă: el devine îndrumător, povățuitor, curator, prieten mai mare. Având o experiență bogată de viață, el îl ajută, îl sprijină pe educat în procesul de autoeducație.

În condițiile actuale, procesul educației reprezintă un proces de stimulare a autodezvoltării personalității elevului, o condiție a cărei scop este autoperecționarea pedagogului.

În cadrul unui sondaj efectuat în clasele 7-9, elevii au răspuns la două întrebări importante:

1. Care persoană în viziunea mea este educația?
2. Care persoană în viziunea mea este needucația?

La prima întrebare au fost primite astfel de răspunsuri:

- § Un om amabil, bun (24 elevi),
- § Un om care respectă alți oameni (14 elevi),
- § Persoana care are un comportament adecvat (10 elevi),
- § Persoana care nu fumează, nu întrebuințează băuturi spirtoase, care nu înjură (7 elevi),
- § O persoană obiectivă (7 elevi).

Din cele menționate de elevi se observă că un om educat, în viziunea lor, își ajustează faptele, cu orientare spre alți, în primul rând cum se manifestă alții.

La a doua întrebare s-au primit astfel de răspunsuri:

- § Persoana rea, obraznică (12 elevi);
- § Persoana care bea, fumează, se exprimă urât (8 elevi);
- § Persoana care nu ascultă pe nimeni; nu-i respectă pe nimeni.

Analizând răspunsurile elevilor vom menționa că un om needucat este nepăsător față de trebuințele altor oameni, încalcă normele de comportamente primite în societate. Este în stare omul să se autoeduce? Ce poate omul să educe la sine:

- § Voința, caracterul (30 elevi);
- § Demnitatea (10 elevi);
- § Responsabilitatea (7 elevi);

§ Respectul față de alți oameni (5 elevi);

§ Nu poate omul să se educe pe sine (5 elevi);

§ Nu știu (2 elevi).

#### **4. Caracter multifactorial**

Crearea mediului educațional. Procesul educațional este multifactorial. Mediul general global: geografic (aflarea omului în anumite condiții geografice), social (politica, economia, cultura) și micromediul (familia, școala, clasa), influențează – dezvoltarea.

Eficacitatea influențelor educative depinde de mediul în care are loc procesul educațional.

#### **5. Caracter de conținut.**

Educația are un conținut. În contextul dat conținutul are un caracter dualist. Pe de o parte, în educație are loc însușirea valorilor social-umane ale societății economiei, politicii, științei, tehnicii, artelor, practicii vieții, într-un cuvânt, însușirea culturii (*cultura*-din latină-'prelucrarea', 'procrearea'), adică mijlocul, calea de organizare și dezvoltare a existenței umane reprezentată prin produsele muncii materiale și spirituale, prin norme, prin valori spirituale, prin relații dintre oameni. Pe de altă parte, în educație are loc dezvoltarea individualității elevului în procesul însușirii culturii.

În viața de toate zilele când este vorba de conținutul educației se are în vedere a transmite elevilor cunoștințe din diferite domenii ale culturii. O astfel de abordare nu este corectă.

Corectă este abordarea conținutului educației în funcție de **cinci elemente** ale **culturii**, despre care scria, pe bună dreptate, academicianul I. Lerner în anii 70 ai secolului al XX-lea.

Să evidențiem aceste **cinci** elemente!

- a) Cunoștințe despre natură, om, societate, tehnică și mijloace de activitate, care permit a utiliza aceste cunoștințe pentru a transforma realitatea;

- b) Însușirea priceperilor și deprinderilor, adică a experienței, pe care a obținut-o omenirea, experienței de muncă, experienței cognitive, experienței morale;
- c) Experiența creativă a omului;
- d) Norme și reguli, în baza cărora sunt constituite relațiile dintre oameni în diverse forme de activitate, cu alte cuvinte, cultura emotiv-volitivă;
- e) Legile comunicării între oameni.

## **6. Caracter creativ.**

Educația este un proces creativ. Această însușire poate fi explicată sub mai multe aspecte:

- a. însăși însușirea culturii are un caracter creativ;
- b. fiecare copil este o individualitate, iar abordarea fiecărei individualități cere creativitate;
- c. fiecare pedagog posedă un potențial creativ care trebuie folosit în educație.

**7. Educația se realizează de către persoane special pregătite**, de către educatori, formați la rândul lor prin educație. Formați multiaspectual, profesional. Persoane competente, persoane iscusite.



Tema N 4:

**ESENȚA EDUCAȚIEI – FORMAREA ATITUDINILOR  
FAȚĂ DE LUMEA ÎNCONJURĂTOARE**

**Plan:**

1. Atitudine. Concept și concepție.
2. Atitudine pozitivă, atitudine negativă.
3. Trei „balene” ale educației: personalitate, activitate, atitudine.
4. Forme de manifestare a atitudinilor.
5. Metode orientate spre formarea atitudinilor.

**Scopul temei:** familiarizarea studenților cu cauzele apariției rezistenței educației.

**Obiectivele:** conștientizarea faptului că la baza manifestării rezistenței educației se află atitudinile copilului față de lumea înconjurătoare;

§ Înțelegerea mecanismului formării atitudinilor;

§ Formarea conceptului de metodă a educației, orientată spre formarea atitudinii.

**Aplicații practice:**

1. Prezentați exemple despre trei forme de manifestare a atitudinii: rațională, emoțională, comportamentală.
2. Prezentați un studiu de caz în legătură cu utilizarea exemplului ca metodă de educație.
3. Demonstrați metoda cerinței pedagogice în acțiune.
4. Abordați avantajele și dezavantajele metodelor de stimulare în educație.

## **1. Atitudine. Concept și concepție.**

**Atitudinea** reprezintă un ansamblu de însușiri stabilizate la nivelul structurii personalității care marchează o anumită poziție angajată cognitiv, afectiv, motivațional și caracterial în raport cu activitatea proiectată și realizată de către persoană.

În plan psihologic, atitudinea definește o stare de spirit sau o dispoziție interioară dobândită de o persoană în relațiile sale cu sine și cu mediul exterior.

În plan social atitudinea definește o modalitate relativ constantă de raportare a personalității umane la realitatea culturală, economică, politică, religioasă etc. din perspectiva semnificațiilor angajate direct sau /și indirect.

Funcția direcțională a atitudinii asigură: a) orientarea valorică a proceselor cognitive specifice personalității (atitudinii cognitive bazate pe cunoașterea empirică, logică; raționament deductiv-analitic; operații fundamentale de analiză-sinteză; operații instrumentale de tip algoritmic-euristic);

II. angajarea dispozițiilor profunde ale personalității (atitudini afective, atitudini motivaționale);

III. raportarea stării de spirit a personalității la anumite valori sociale (atitudini caracteriale față de învățare, perfecționare).

Conținutul atitudinii valorifică următoarele dimensiuni generale de natură psihosocială:

- a) direcția de acțiune, care presupune atașamentul la acele valori care mai apoi vor fi însușite;
- b) gradul de implicare (cognitivă, afectivă, motivațională, caracterială), care susține desfășurarea în timp și spațiu a activității;
- c) intensitatea (cognitivă, afectivă, motivațională) angajată de subiect în proiectarea și realizarea activității;
- d) coerența acțiunii susținută cognitiv, afectiv, motivațional – la nivelul corelației optime dintre opiniile exprimate și comportamentul asumat;

e) forța de persuasiune – cognitivă, afectivă, motivațională, care influențează conduita subiectului și obiectului pe tot parcursul desfășurării acțiunii.

## **2. Atitudine pozitivă, atitudine negativă.**

A-l învăța pe copil că facă calcul este simplu de tot. Știința noastră metodică în aspectul dat este perfectă.... Însă nu această lucră este principalul. Important este ca, având formată priceperea de-a calcula, copilul să nu amăgească oamenii, atunci când face socoteli.

În contextul temei noastre acest lucru ar însemna că fiecare om trebuie să posede cunoștințe despre normele morale. Pentru unele persoane aceste cunoștințe sunt necesare pentru a face carieră, întrucât va putea confrunța oamenii din punct de vedere a unei morale înalte. În practica educațională întâlnim situații în care persoana cu o moralitate înaltă este neputincioasă în fața unui om amoral, unui om brutal.

Foarte des în practică delicvenții juvenili cunosc la perfecție legile, normele. Cunosc și le încalcă. În școala publică majoritatea elevilor nu cunosc normele, legile. Nu le cunosc – nu le încalcă.

Adolescenții, de exemplu, știu că profesoara tânără suferă mult în urma comportamentului neadecvat al lor. Știu, dar continuă s-o facă să sufere. Printre adolescenți se găsește unul, care pune capăt acestor lucruri, luând apărarea învățătoarei.

În toate exemplele prezentate, la bază se află atitudinea omului față de lumea înconjurătoare. Respectă proprietatea străină – va fi cinstit, onest, nu respectă, nu va fi onest. Respectă oamenii, cunoaște normele morale, înseamnă că nu va amăgi pe nimeni niciodată. Iubește natura, niciodată nu va distruge natura.

Analizând opiniile marilor filozofi, pedagogi în vederea formării atitudinilor constatăm teze foarte importante care nu și-au pierdut actualitatea: esența personalității constă în totalitatea relațiilor sociale; dacă pedagogia vrea să-l educe pe om din toate punctele de vedere, atunci ea îl va studia sub aspect

multiatitudinal; în cazul copiilor dificili ne confruntăm nu cu o personalitate defectată, dar cu atitudinea negativă a personalității față de societate.

Psihologia contemporană conturează poziția personalității (adică ceea ce determină succesul-activității sale, comportamentul său) ca "locul pe care îl ocupă personalitatea în sistemul relațiilor sociale (politice, economice, sociale, juridice, materiale)".

Atitudinea se manifestă oriunde și oricând. Moralitatea se asociază cu atitudinea pozitivă, iar amoralitatea se asociază cu atitudinea negativă.

Categoria „atitudine” este caracteristica esențială a educației.

Cum se formează o atitudine?

Copilul, în primul an de viață, are în față jucăria, pe care o studiază: o roade cu dinții, o linge, o privește, o ascultă cum sună. Privind fața mamei, o studiază atent, o pipăie cu degetele.

J.J.Rousseau scria că educația omului începe din ziua nașterii lui: el încă nu vorbește, nu ascultă, dar deja învață. Experiența anticipează instruirea.

În baza cunoștințelor primare se formează atitudinea: aceasta-i mama, ea este bună, acesta-i medicul, el este rău, face injecții, aceasta-i bunicuța, ea îți cântă de leagăn etc.

Pentru a înțelege esența educației, trebuie să conștientizăm ce reprezintă atitudinea. Care este esența ei? Cum trebuie să fie pedagogul, care și-a stabilit scopul, să formeze personalitatea copilului perfectă din toate punctele de vedere.

Desigur, este important să cunoaștem de unde apar atitudinile. Pedagogia umanistă pune în centrul atenției personalitatea copilului în formare. ! Ea, personalitatea există, se manifestă, se dezvoltă în activitate: intelectual-cognitivă, valoric – orientativă, de muncă, social-utilă, artistică, sportivă, de joc, în timpul liber. Așa se dezvoltă toate aspectele personalității. În cadrul activității copilul își formează atitudini datorită relațiilor care au loc „bine și rău”, „adevăr-minciună”, „frumos-urât”. Copilul își formează diverse relații cu obiectele, fenomenele, procesele, oamenii din lumea care-l înconjoară. Astfel, se formează o mică experiență a relațiilor și copilul se ridică pe o altă treaptă de dezvoltare fizică,

psihică, socială etc., ca după aceea să se încadrează din nou în activitate, continuând să-și formeze relații, iar în baza lor atitudini.

### **3. Trei „balene” ale educației: personalitate, activitate, atitudine.**

Deci, organizând procesul educațional, trebuie să ne conducem de trei piloni, strâns legați între ei, numiți și trei "balene" ale educației - personalitate, activitate, atitudini. Cu cât activitatea copiilor va fi mai variată, mai bogată, cu atât mai pronunțate vor fi atitudinile.

**Atitudinea** în literatura de specialitate este considerată drept distribuirea reciprocă a obiectelor și a însușirilor lor. Atitudinea se poate forma între obiecte, fenomene, cât și între însușirile acestora în anumite situații.

În dezvoltarea copilului au loc două procese paralele:

- § Acumularea cunoștințelor despre lume, a priceperilor și deprinderilor de a utiliza cunoștințele însușite în practică; acumularea mijloacelor de dobândire a cunoștințelor (acesta este procesul însușirii în sensul extins-începând cu primele lecții ale mamei și terminând cu obținerea studiilor);
- § Procesul formării atitudinilor copiilor față de aceste cunoștințe, priceperi și deprinderi.

Vom ilustra cele menționate prin câteva exemple: copilul de cinci ani explică semenilor: "copăcelul mic nu trebuie rupt, el este viu. Eu cu tata am observat cum copăcelul vărsa lacrimi, când un băiat a rupt o creangă", copilul mic nu vrea să folosească ursulețul-jucăria moale în calitate de echipament pentru box - acesta-i prietenul lui din copilărie, cu care cândva dormea într-un pătuc.

Eleva clasei întâi, venind acasă după prima lecție de matematică, declară: „Învățătoarea ne-a vorbit că nimeni nu poate trăi fără matematică. Matematica trebuie în viața de toate zilele. Am să mă strădui să învăț matematica”.

Copilul din clasa a IV-a, Vasilică, a săvârșit mai multe furturi de la colegii de clasă, de la prieteni și chiar de la magazin. La întrebarea învățătoarei: „Cum reacționează părinții tăi când aduci lucrurile furate acasă?”, a răspuns: ”Ei mi-au spus, ce bine faci, nu trebuie să-ți cumpărăm noi toate acestea...”

Totul influențează, fie pozitiv, fie negativ, formarea atitudinii copilului față de lume. Această influență deseori este latentă, însă importantă.

Un bun pedagog trebuie să influențeze corect formarea atitudinii. Influența lui poate fi realizată în cele mai creative forme: atitudinea copiilor față de muzică (concretă), poezie (anumită), artă (anumite opere). Pedagogul însă nu trebuie să-i impună copilului propria atitudine sau să-i ordone copilului ca s-o însușească. Un pedagog trebuie să se limiteze doar la arătarea propriei atitudini, astfel contribuind la formarea unei atitudini adecvate și la copil. Pedagogul spune: "Muzica lui Bethowen, Șopen etc. este minunată..." și copilul ascultă, audiază. În clasă e liniște, toți ascultă. La sfârșitul audierii un mic chestionar: "Va plăcut să audiați; să meditați asupra muzicii lui Bethowen? Urmează răspunsuri: „Da, însă muzica-pop este mai faină”, „Muzica rock-clas!” (75% din copii). Despre ce ne vorbește aceasta: neatenție, lipsă de respect pentru învățător, pentru Bethowen? Este vorba despre atitudine. Fiecare are atitudinea sa. Atitudinea are caracter selectiv.

Atunci cum trebuie să procedeze pedagogul care trebuie să formeze atitudinea elevului față de o anumită valoare? În așa caz atitudinea trebuie reprezentată astfel ca ea să-l uimească pe copil, să-i atragă atenția, trebuie ca elevul să primească atitudinea, să-și dorească să-și formeze atitudinea.

#### **4. Forme de manifestare a atitudinilor.**

Atitudinea există, se manifestă, se evidențiază sub trei forme: rațională, emotivă, comportamental-acțională.

- **Forma rațională** (dependentă de conștiința personalității). Cu 2000 de ani în urmă. Aristotel își punea întrebarea: "Cum se leagă conștiința de corpul uman?" Și noi astăzi ne punem adesea această întrebare. Atitudinea față de obiectele lumii înconjurătoare își are începutul de la noțiunile și reprezentările despre lucruri, fenomene, evenimente, valori etc. Pentru educație este important ca copilul să învețe a conștientiza viața în toate aspectele ei. Nu în zadar încă Descartes menționa *Cogito, ergo sum*, adică „A trăi, înseamnă a gândi”.

Vorbind astăzi despre educație și despre procesul de învățământ, pedagogii practicieni menționează că trebuie permanent dezvoltat interesul cognitiv al copilului și de format o atitudine problematică. De aici și prima concluzie: prima verigă, prima componentă a conținutului educației - iluminarea economică, politică, morală, civică, estetică, ecologică etc., cu scopul de a forma sistemul cunoștințelor despre lume și trebuința de-a acumula permanent cunoștințe.

- **Forma emoțională** (presupune perceperea fiecărei cunoștințe, fiecărei acțiuni și fapte prin, prisma emoțiilor, personalității sentimentelor, trăirilor. Învățarea cu afecțiune! Comunicare-fericire! Muzica-o minune! Trădare-supărare, nedumerire!

Nu există fenomen fără trăiri și emoții, retrăirile, emoțiile pot să te înalțe, dar pot și să te coboare!

Oamenii de pe timpuri, utilizau diverse căi pentru a crea o stare emotiv-positivă a sufletului uman: prin influența poeziei asupra omului, muzicii, teatrului, naturii.

Deci un alt component al conținutului educației trebuie să fie crearea experienței trăirilor pozitive prin intermediul adevărului, binelui, frumosului și a experienței trăirilor negative prin intermediul minciunii, răului, urâtului. Scopul – dezvoltarea și perfecționarea sferei emotiv –volitive a personalității elevului.

- **Forma comportamental-acțională** în care atitudinea există și se manifestă. Logica este următoarea: cunoștințele despre lume, aprecierea lor emotivă conduce spre anumite acțiuni și fapte (conștiente, inconștiente). Elevul, care cunoaște perfect regulile de comportare, asimilându-le totodată emotiv, va fi întotdeauna corect și amabil. Comportamentul reprezintă sistemul faptelor care evidențiază esența personalității, adică sistemul atitudinilor față de lumea înconjurătoare.

La aceasta se gândeau gânditorii din trecut când afirmau: ”Comportamentul este oglinda în care fiecare își vede esența”; „Omul reprezintă în esență o serie de fapte”.

În acest sens se impune concluzia: pentru ca atitudinea să se întemeieze și să se manifeste prin comportament și acțiune, trebuie să organizăm experiența activității morale, juridice, estetice, activități în baza cărei se formează anumite grupuri de deprinderi. Marele pedagog A.S. Makarenco scria: „copilul trebuie să se comporte corect nu numai după ce s-a gândit la aceasta, dar după ce și-a format deprinderi de comportament moral.

Astfel determinăm încă un component al conținutului educației: organizarea diverselor forme de muncă, social-utilă, artistică, sportivă, de joc, comunicativă.

**Concluzia** va fi următoarea: orice formă a muncii educative este efectivă și eficientă dacă influențează nemijlocit asupra celor trei forme de manifestare a atitudinilor: rațională, emotivă, comportamental-acțională.

De exemplu, pentru a forma o atitudine adecvată față de natură, trebuie de format concepte și reprezentări despre natura vie și natura nertă. În procesul dobândirii cunoștințelor despre natură, copilul manifestă sentimente și emoții de bucurie, compasiune, diverse retrairi, satisfacție. Copilul vine în contact cu natura - observă răsăritul și asfințitul soarelui, ascultă ciripitul păsărilor, cultivă flori și copaci, are grijă de izvoare și râulețe, hrănește păsările de pădure iarna.

## 5. Metode orientate spre formarea atitudinilor.

Pedagogia studiază și propune trei grupuri de metode orientate spre formarea atitudinilor:

§ Metodele convingerii;

§ Metodele de stimulare (de apreciere)

§ Metode de organizare a vieții și activității elevilor.

**Metodele convingerii** sunt orientate spre rațiune. *Convingerea* reprezintă procesul fundamentării logice a unei judecăți. Această noțiune presupune prezența unei informații de conținut transmisă de către pedagog și percepută, conștientizată de către elev. Convingerea are în vedere schimbarea conștiinței elevului, schimbare care determină pregătirea elevului (în sensul că



esgte gata) de a-și apăra punctul său de vedere de a acționa în corespundere cu părerea proprie.

Cunoștințele, noțiunile, reprezentările copilului despre lumea înconjurătoare nu sunt depline fiindcă experiența de viață a lui este încă mică, conștiința nu este dezvoltată pe deplin.

Conceputul „convingerii” în procesul educațional se întrebuițează în două sensuri:

**Etic** (experiența umană generalizată și inclusă în formele conștiinței umane), **pedagogic** (ca un proces de formare a cunoștințelor, conceptelor despre lume. Menirea metodelor din primul grup constă în convingerea elevilor în obiectivitatea necesității de-a însuși, dobândi idei, norme, criterii de apreciere a lumii înconjurătoare.

Metodele convingerii trebuie să fie variate. Există patru grupuri de metode ale convingerii:

- § Informative (copiilor li se propun, transmit noțiuni și reprezentări despre bine, rău, adevăr, minciună, frumos, urât);
- § Problematice (elevii se încadrează în căutarea răspunsurilor la întrebările *ce este bine, ce este rău, ce este adevărul, ce este minciuna...etc.*);
- § Dezbateri (copiilor li se propun diverse căi de soluționare a problemelor morale, economice, estetice, etc.);
- § De iluminare reciprocă (conceptele despre lume se formează prin organizarea și realizarea referatelor, expozițiilor, revistelor orale, gazete de perete etc.);

Selectarea și rezultatul metodelor convingerii depinde de tehnologia și tehnica utilizării lor. Vom menționa câteva reguli de aplicare a metodelor convingerii: competența și convingerea pedagogului în cele expuse; actualitatea temei; sprijinul pe experiența copilului; selectarea migăloasă a conținutului; determinarea poziției active a fiecărui participant (situații – problemă, ritualuri); mediul favorabil (tact, ton, stil), luarea în vedere a particularităților individuale, de

vârsta și de sex; înzestrarea cu materiale și echipament; expresivitatea pedagogului (mimică, gesturile, tactul pedagogic).

**Metodele organizării vieții și activității elevilor** Au menirea de-a influența sfera comportamentală. Scopul – a-l învăța pe copil să se comporte corect în diverse situații; formarea priceperilor și deprinderilor de comportare adecvată. La baza acestor metode se află practica nemijlocită, experiența de viață.

Vom menționa în această grup următoarele metode:

**§ Cerința pedagogică.** Esența metodei – transferul exteriorului în interior și transformarea educației în autoeducație. Conținutul cerinței este determinat de normele sociale ale adevărului, binelui, frumosului. Cerința poate fi pusă sub diverse forme: directe (instrucție, ordin); indirecte (rugămintă, o povață, o recomandare);

**§ Obișnuința.** Reprezintă organizarea programată și îndeplinirea regulată a anumitor acțiuni, care cu timpul se transformă în modalități de comportament. Ca mijloc a obișnuinței este regimul vieții și activității copilului. Un procedeu actual al metodei nominalizate sunt normele și regulile de comportare exprimate prin obiceiuri, tradiții, etc.

**§ Exercițiul** ca metodă în esență este o repetare, o consolidare a acțiunilor social-valorice și a faptelor morale.

**§ Crearea situațiilor educative,** metoda prin intermediul căreia, elevul se află în situația care-l îndeamnă să primească o decizie, o variantă de comportament; deseori situația poate provoca o stare de conflict.

**§ Exemplul** adulților, semenilor, colegilor. Este o metodă, care determină mediul etico-estetic, opinia socială a elevului. Procedeele metodei sunt : reguli sociale, cerințe, obiceiuri, tradiții.

**Prezentăm câteva reguli de utilizare eficientă și efectivă a grupului de metode menționate:** scopul organizării vieții și activității copiilor trebuie să fie util pentru societate, pentru oameni, el trebuie conștientizat de copii, organizarea activității colective; susținerea activismului fiecărui copil; exactitatea tehnologică (timpul, locul, volumul acțiunilor, logica realizării acțiunilor, înzestrarea cu

materiale și echipament); aprecierea pozitivă a activității copiilor; analiza pedagogică și corectă; poziția neobservabilă, dar diriguitoare a adultului care organizează viața și activitatea copilului.

Respectivul grup de metode are o fundamentare psihologică: contaminarea psihică prin percepția stărilor psihice, dispoziției, trăirilor cu aspect emotiv. Contaminarea psihică depinde de vârstă și de nivelul dezvoltării personalității. De asemenea, este important și factorul **imitării** ca o formă de contaminare psihică. Imitarea se orientează spre reproducerea de către copil a anumitor modalități de comportament, acțiuni, fapte.

**Metodele stimulării, metodele aprecierii versus** (cum mai sunt denumite în unele surse). Acest grup cuprinde următoarele metode: acceptarea, aprobarea și dezaprobarea, stimularea și pedeapsa.

Menirea metodelor - reglarea trăsăturilor pozitive și negative de personalitate ale elevului prin intermediul sferei emotive, stimularea trăsăturilor pozitive și stoparea celor negative. Aprecierea pot s-o facă și pedagogii, și părinții, și colegii.

Importante sunt regulile și normele utilizării metodelor nominalizate. Le vom evidenția:

- § Rolul stimulării și pedepsei în procesul educațional nu trebuie supraapreciat;
- § Utilizarea acestor metode vor da rezultat optim, doar dacă vor fi combinate cu celelalte grupuri de metode;
- § Diriguitoare este metoda stimulării, metoda pedepsei este auxiliară;
- § Stimularea și pedeapsa trebuie strict individualizate, luând în vedere vârsta copilului, nivelul dezvoltării lui, sexul;
- § Stimularea și pedeapsa nu pot fi utilizate în toate situațiile: în cazul când copilul de firea lui se deosebește prin anumită rațiune, stare a sănătății fizice și psihice, exterior, etc., stimularea și pedeapsa nu trebuie să înrăutățească starea sănătății copilului; nu se pedepsește de două ori pentru una și aceeași faptă săvârșită, etc.

Vom prezenta o scurtă caracteristică a metodelor în cauză.

### **Metode aprobative.**

§ **Îndemnul** – modalitatea, calea de a stimula acțiunea educatului. Cu tact, prin cuvânt, gest și mimică, se acționează asupra resorturilor de declanșare a inițiativelor.

Îndemnul trebuie să devină autoîndemn. Cerințe: fermitate, convingere, putere.

§ **Lauda** (în latină – *laudatio-onis* – 'lăudare', 'elogiu', 'discurs', 'declarație elogioasă'; *laudatus* – 'apreciat') – modalitatea de exprimare a prețului faptelor educatului. Adresată personal sau public, lauda este o răsplată morală a performanțelor educatului. O parte a prestigiului educatorului se transferă asupra educatului, ceea ce întărește siguranța de sine, stima de sine, prestigiul în grup.

Cerințe: să nu fie neîntemeiată, să nu creeze starea de suficiență, să nu mascheze ipocrizia.

§ **Evidențierea** (în latină – *evidenția-ae* = 'posibilitatea de a vedea limpede', 'claritate', 'transparentă'; *evidens-tis* = 'care este vizibil') este recunoașterea publică a reușitei și succesului educatului prin aprecieri orale, prin intermediul diplomelor, gazetelor, albumurilor.

Cerințe: aprecierea să fie obiectivă, pe baza unor criterii, să consolideze (sau să creeze) statutul pozitiv al celui apreciat în grup.

§ **Premierea** (în latină – *prae-miu- i* = 'bun', 'avantaj', 'răsplată', 'recompensă'; *praemio-ere* = 'a trimite înainte', 'a lansa', 'a recompensa') – modalitatea de acordare a recompenselor materiale și morale pentru diferite performanțe ale activității. Recunoașterea publică a acestora se face prin acordarea de jucării, cărți, dulciuri, obiecte vestimentare, bani, excursii, tabere, dar și recompense morale: facilități, favoruri, investirea cu încredere.

Cerințe: premierea să fie urmarea aprecierii obiective a performanțelor, să nu fie formală și nici gratuită.

## **Metode dezaprobativ**

§ **Rugăminte** (în latină, *rogamentum* = 'cerere stăruitoare') – o solicitare politicoasă, dar fermă, adresată educatului și care are semnificații de recomandare, prevenire, de solicitare pentru îndeplinirea unei dorințe.

Cerințe: inducerea semnificației dorite și așteptate, exprimarea politicoasă, ton corespunzător.

§ **Somația** (în franceză – *sommation* = 'ordin', 'invitație fermă de a executa ceva') – avertizarea autoritară asupra încălcării obligațiilor, a nerespectării regulilor.

Cerințe: să fie fermă, exprimată cu calm, fără injurii, să se prevină administrarea pedepselor.

§ **Admonestarea** (în latină – *admoneo-ere* = 'a aminti', 'a avertiza', 'a atrage atenția', 'a îndemna', 'a sfătui', 'a da o lecție', 'a pedepsi') – dojenirea severă a individului sau a grupului când se constată comiterea unor fapte reprobabile. Se previne administrarea pedepselor, se previne recidiva.

Cerințe: să fie fermă, exprimată cu calm, nu sub impulsul nervilor, să se apeleze la această modalitate numai dacă se confirmă gravitatea faptelor.

§ **Blamul** (în franceză – *blame* = 'dezaprobarea unei atitudini') respingerea prin acuzare a faptelor comportamentale. Se acuză cu dovezi, fapte, folosindu-se un limbaj decent.

Cerințe: exprimarea categorică, acuzarea să fie fondată pe fapte reale, acuzațiile să fie argumentate, dovedite.

§ **Pedeapsa** (din greacă – *pedepsis* = 'sanctiune', 'chin', 'pacoste') – administrarea unor sancțiuni sub forma restricțiilor, interdicțiilor, represiunilor. Efectele sunt: jena, vinovăția, regretul, dorința îndreptării. Atât în cazurile în care pedepsele se administrează corect, cât și în cazurile, în care se administrează din eroare, cel pedepsit răspunde prin revoltă, răzbunare, ură.

Cerințe: administrarea pedepsei să fie bine gândită, să corespundă gravității faptelor, să ofere șansa îndreptării; se exclud corecțiile corporale care doar umilesc făptuitorii.

§ **Ironia** (din franceză – *l'ironie* = ridiculizare) – un mod de gândire și de exprimare a unor sensuri ascunse, subtile. Efectele sunt de ridiculizare, batjocorire. Ironia este o stare de spirit rezultată dintr-un joc periculos ce amenință securitatea biologică și psihică a celui ce o exprimă și a celui căruia i se adresează. Ironia este o descătușare spirituală de încordări și tensiuni.

§ **Gluma** (din slavonă – *glumu* = vorbă de haz, păcăleală) – o construcție mentală care, surprinzând contradicțiile dintre real și aparent, provoacă râsul. A trata cu seriozitate stimulată greșelile sau abaterile educatului este o dovadă a simțului umorului, întemeiat pe fină observație și pe inteligență.

**Cerințe:** folosirea glumei în momentele potrivite și cu persoane receptive; se exclud glumele deochete, de prost gust.

Un rol deosebit în formarea atitudinilor îi aparține metodelor de terapie educațională:

§ **Metode de contracarare;**

§ **Metode corective.**

Vom caracteriza succint metodele de terapie educațională.

**Metode contracarare:**

§ **Observația** – este orientată spre tendințele de deviere comportamentală (absenteism, inapetență pentru învățare, indisciplină, minciună, fraudă, violență, etc.);

§ **Sugestia** – folosită pentru a decondiționa tendințele de deviere, pentru a induce atitudini contrarii impulsurilor de a comite fapte reprobabile.

§ **Îndemnul** este folosit cu tact pentru a avertiza pe cel în pericol de a greși și a-l îndruma în sensul dorit.

§ **Supravegherea** – directă sau prin intermediul persoanelor apropiate – previne perseverarea în greșeală.

§ **Antrenarea în activități.** Utilitatea și atractivitatea activităților de joc, învățare, muncă permit canalizarea pozitivă a energiilor și autocorectarea defectelor atitudinale.

**§ Practicarea tehnicilor de relaxare fizică și psihică** are ca efect detensionarea, eliberarea de anxietăți, obsesii, eliberarea energiilor de activitate tonică.

### **Metode corective**

**§ Terapia prin proceduri sugestive** – desensibilizează individual pentru a avea încredere în propria persoană, îl eliberează de inhibiții. Sugestia se practică în stare de veghe sau de somn.

**§ Terapia prin proceduri inductive** are rostul de a transfera individului comportamentele care să-l conducă la obținerea performanțelor în învățare, profesie, rezolvarea conflictelor, renunțarea la practici vicioase (fumat, consum de alcool, stupefiante).

**§ Terapia prin proceduri de relaxare fizică și psihică** (training autogen, tehnici hinduiste) se aplică în lupta cu stresul.

**§ Terapia prin proceduri persuasive** (consilierea în situații de cumpănă, de indecizie). Acționează asupra comportamentelor cognitiv-afective, volitive.

**§ Terapia comportamentală / ocupațională** – individuală și de grup – permite o reconsiderare a disponibilităților, adaptive, eliberarea de stările demobilizatoare: depresii, obsesii, violență și autovolență, renunțarea la vicii (alimentare, semnale).

Ergoterapia (terapia prin muncă), artterapia / terapia prin arte.

**§ Condiționarea aversivă** (supraexersarea unui defect și dezechilibru), condiționarea operativă (întărirea pozitivă prin recompensa materială și morală a progreselor) inhibiția reciprocă (antrenarea în condițiile generatoare de obsesii).

**§ Psihodrama și sociodrama.** Se realizează prin colaborarea grupului în diferite situații, în care indivizii își exprimă opiniile și atitudinile, își acceptă sau își combat acțiunile.

## **Tema N 5**

### **LEGILE ACȚIUNII EDUCATIVE**

#### **Plan:**

1. Ce este legea? – puncte de vedere.
2. Obstacolele în formularea legilor acțiunii educative.
3. Categoriile de legi ale acțiunii educative.

**Scopul temei:** demonstrarea caracterului fiziologic al fenomenului rezistenței educației.

#### **Obiectivele:**

§ determinarea dialecticii acțiunii-educative;

§ conștientizarea faptului, că legile acțiunii educative constituie fundamentul soluționării cazurilor de opunere a rezistenței;

#### **Aplicații practice:**

1. Prezentați argumente în vederea dialecticii acțiunii educative;
2. Exemplificați legile dezvoltării umane, aplicabile în educație. Pentru a realiza însărcinarea vă distribuiți în grupuri mici. Repartizați pentru fiecare grup câte două legi, care urmează să fie exemplificate.

### **I. Ce este legea? – puncte de vedere.**

Termenul „lege” face parte din limbajul oricărui domeniu de cunoaștere și de cercetare, în cazul de față din limbajul pedagogic. Legea acțiunii educative este inseparabilă de evoluția explicației acțiunii educative, de științificitatea acesteia. Se consideră că este lege ceea ce răspunde la întrebarea „cum?” se produce un eveniment / proces pedagogic, față de răspunsul la întrebarea „de ce?”, care privește cauzalitatea pedagogică sub formă de „implicații între cauze și efecte, pe baza cărora sunt posibile predicțiile acțiunii educative”. Dacă explicația de tip „cum” este parțială sau limitată la una sau la alta dintre componentele structural-funcționale ale diferitelor specii și demersuri (forme) ale acțiunii educative, dacă este ambiguă și lipsită de întemeiere epistemică, atunci nu putem „descoperi” și



formula legile educației și nici să înțelegem că legea științifică creează posibilități noi de transformare a comportamentului uman în plan individual și în plan social.

Pentru acțiunea educativă, legea este o generalizare a cunoașterii și a cercetării științifice pedagogice testate (prin observație și prin experiment). Or, acolo unde nu există legi nu poate fi vorba de știință.

## **II. Obstacolele în formularea legilor acțiunii educative**

Problema legii în pedagogie este invocată de patru secole și este „deocamdată”, cum atenționau în 1976 specialiștii, puțin abordată; ea este deschisă atât în ceea ce privește natura, cât și specificul său. Există unele încercări demne de luat în considerație, după cum există altele care necesită o analiză critică a lor”. Pot fi constatate inițial cel puțin două tipuri de enunțuri referitoare la problema *legii acțiunii educative*:

**§ Enunțuri generale** și considerate de către autori ca legi: educația în conformitate cu natura umană și educația conform culturii. Aceste legi sunt descrise (nu explicație și argumente) prin identificarea unor aspecte funcționale ale acțiunii educative: concordanța, armonia și continuitatea intervențiilor educatorului în procesele dezvoltării omului;

**§ Enunțuri declarative** (pedagogia este știința care studiază legile educației), acestea nefiind însoțite de nici o explicație sau exemplificare.

Impasul adâncit în problema legilor științifice (teoretice) ale educației ține de sec. al XX-lea. În prima jumătate a acestui secol se ia ca premisă greșită ideea că umanul nu este obiect de experimentare, ca în științele naturii (fizica/chimia) și deci nu pot fi descoperite legile educației. Această poziție este întărită de către W. Diltney, prin delimitarea științelor „cu legi” și a științelor „fără legi” (vezi capitolul analitic al explicației pedagogice).

Pentru pedagogia românească, dacă e să luăm în calcul „considerațiile unor cercetători români, problema legilor științifice ale educației ar ține de preocupările de filosofie a educației asupra legității în cunoaștere și cercetare. Aceasta este o tentativă de „trecere” a unei probleme fundamentale pedagogice pe seama unui alt

domeniu de cunoaștere – filosofia - , care în anii 1960-1970 și, ulterior, până în 1989 însemna materialismul dialectic și istoric și în nici un caz nu privește epistemologia științei, cu atât mai mult filosofia educației, care nu a existat ca domeniu de cercetare sistematică în pedagogia românească.

Din această perspectivă, este de mică însemnătate faptul că preocupările pedagogilor români pentru problema legilor acțiunii educative sunt divizate în două perioade: 1948-1970 și după 1970.

§ Înainte de 1948 nu a existat un pedagog român care să fi fost preocupat și să fi scris ceva în problema legii în pedagogie. A existat doar o voce în pedagogia interbelică din România, aceea a lui I. Găvănescul, privind determinismul cauzal al educației. Însă cauzalitatea nu este o lege a educației, ci ea duce la lege. În schimb, s-a accentuat confuzia că explicația cauzală a educației este aceeași cu explicația logică în științele educației, ceea ce constituie o eroare metodologică pe care o continuă și în prezent unii cercetători români prin invocarea unor puncte de vedere ale unor filosofi ai științei și nu ale unor filosofi ai educației, cum este M. Bunge. De asemenea, în perioada interbelică doar un singur cercetător de excepție – Șt. Odobleja – a formulat un număr de aplicații psihologice în domeniul educației, dar despre acestea nu s-a vorbit în pedagogia românească interbelică, de altfel nici în psihologie.

Este adevărat ca între 1948 și 1970 a existat o „dezbateră” pe problema legii și legității în pedagogie, precum și un articol cu aceeași temă, dar ele sunt obtuze și dogmatice prin mimetismul lor în publicistica pedagogică românească a acelor ani. Ele au fost urmate de publicarea lucrării.

Enunțul „problemele de filosofie a educației” este neîntemeiat și reprezintă o inconsecvență din moment ce în perioada 1948-1970 și după aceea, până în 1989, filosofia oficială era „materialismul dialectic și istoric”, străin de astfel de probleme ale acțiunii educative, cu excepția „legii” caracterului de clasă al învățământului.

§ Într-un studiu publicat în 1970, N. Apostolescu afirma că omul de știință M. Bunge considerată cauzalitatea o formă specială a determinismului,

aceasta caracterizându-se prin două componente: eficiența și legitatea (condiționare regulată a relațiilor dintre componentele structural-funcționale, intern și externe ale acțiunii educative). Componentele avute în vedere sunt:

§ Scopul, conținutul și obiectul acțiunii educative;

§ Sistemul metodico-organizatoric al acțiunii educative și educatorul.

Fiind componente care au o condiționare socială și ontologico-ereditară, consistentă și diferențiată, au caracter legic:

§ Condiționarea socială și bio-genetică a educației;

§ Diferențierea acțiunii educative în funcție de instituția în care se exercită și de particularitățile de vârstă și individuale ale obiectului său;

§ Organizarea conștientă, sistematică și planificată a educației.

După această „procedură metodologică” se orientează și I.Bontaș (1994), precum și E. Joița (1999), fiecare însă în felul său. De aproape 30 de ani, I.Bontaș este un obsesiv al „patrimoniului” legitator educației, denaturând conceputul de „lege pedagogică” prin declararea „principiilor” instrucției ca „adevăruri” care „au caracter legic (de lege), caracter obiectiv, algoritmic, dinamic și sistemic”, deși i s-a atras atenția chiar de către N. Apostolescu că „aceste principii nu sunt prin ele însele legi deoarece nu reflectă direct relații legitate ale activității didactice, socotită ca fapt dat, ci sunt numai cerințe care se pun în prealabil acestei activități, în organizarea și desfășurarea ei”. Însă I.Bontaș invocă, pentru a argumenta, sensul etimologic al lat. „principium”, care ar însemna normă, teză fundamentală, lege, legitate și de aceea „pedagogia este și arta”. Contrar acestui mod lipsit de seriozitate intelectuală, E.Joița încearcă o punere în evidență a ceea ce se poate considera legea în pedagogie: enunțul care are atributele de necesar, relativ stabil și repetabil pentru organizarea și orientarea practicii educației. Se subînțelege că aceste atribute privesc întrebarea „cum?” se produc diferitele procese pedagogice alcătuitoare ale practicii educației, omițând însă o proprietate a legii în pedagogie: universalitatea ei distinctivă ale practicii educației, omițând însă o proprietate a legii în pedagogie: universalitatea ei distinctivă. În consecință, mai toate enunțurile pe care le enumera că au caracter de lege sunt inadvertențe:

- § *Educabilitatea / posibilitatea ca fiecare om să fie educat* (să nu fi înțeles E. Joița îndoiala existentă deja asupra lui I. Gabrea, autorul inițial al acestui enunț, sub forma interacțiunii dintre ereditate și mediu?);
- § *Unitatea dintre educația formală, educația nonformală și educația informală* (ni este clar de ce educația recurentă este o replică la această pretinsă „unitate“?)
- § *Caracterul diferențiat al acțiunii educative;*
- § *Caracterul permanent al educației;*
- § *„Proiectarea pedagogică”* (nu putem să nu ne întrebăm cum devine „legică” această proiectare din moment ce ea constituie orientarea euristică a instruirii printr-un „calcul cu patru operații”: ce urmăresc să realizez, cu ce conținuturi și capacități de învățare, cum voi proceda pentru a realiza și cum voi proba ceea ce am urmărit să fac);
- § *interacțiunea dintre agenții acțiunii educative.*

### **III Categoriile delegi ale acțiunii educative.**

De la început, precizez că nu agreez „schița” legilor în știință formulată de către M. Bunge, aceea de perechi simetrice de tipul legi de experiență-legi teoretice, legi cauzale-legi necauzale, legi nedeterminate-legi statistice, pentru imprecizia lor și pentru lipsa lor de întemeiere cognitivă. În această schiță, M. Bunge comite o eroare epistemică: identifică determinismul cauzal cu determinismul logic (teleologic și predictiv). Din acest punct de vedere, schița avansată de el este contraproductivă în problema legii în pedagogie și nu trebuie reprodusă și utilizată întocmai, cum o face C. Bîrzea (vezi *Arta și știința educației*, 1995).

Contrapunem „schiței” lui M. Bunge o altă viziune: aceea a filosofului finlandez G. H. von Wright, care insistă pe termenii „cauză”, „efect”, „cauzalitate”, și „lege” în explicarea și în înțelegerea diferitelor fenomene și acțiuni umane.

El distinge mai multe modele de legi în știință:

- § *modelul legilor universale de subsumare (de încadrare și de subordonare)*, când fenomenele sau acțiunile se caracterizează prin stabilitate și prin

repetabilitate; în acest model consider că se înscriu legile dezvoltării umane descoperite de unele dintre științele conexe pedagogiei (antropologia umană, ecologia, sociologia etc.);

§ *modelul legilor de predictibilitate*, care stabilesc o distribuție de probabilitate (în sensul că oferă media valorii unor mărimi dintr-o clasă de enunțuri);

§ *modelul legilor de acoperire (de protejare)*, acestui model îi atribuie legile psihologice aplicabile acțiunii educative, ale învățării și ale instruirii, cum se exprimă Șt. Odobleja;

§ *modelul legilor de inteligibilitate / raționalitate* ale diferitelor acțiuni umane, Disting trei categorii de legi ale educației: a) legile administrative ale educației; b) legile științifice derivate ale educației; c) legile acțiuni educative.

§ **Legile administrative** sunt prescripții emise de către o autoritate, care este statul; ele privesc organizarea și funcționarea instituțiilor educației și a componentelor structurale ale acțiunii educative. Aceste prescripții sunt stipulate în cadrul *Legii învățământului* și *Legii Statutului Personalului Didactic*, inclusiv în diferite *ordonanțe guvernamentale*.

§ **Legile științifice derivate aplicabile în educație** aparțin domeniilor care interferează cu științele educației: antropologia umană, genetica și ecologia, biologia, psihologia, sociologia, axiologia, comunicația. Din perspectiva acestor științe, sunt aplicabile în educație următoarele *legi ale dezvoltării* umane, anume:

§ *legea ontogenezei* (dezvoltarea organismului copilului repetă evoluția speciei umane și a biogeneticii părinților);

§ *legea umanizării copilului* (prin comunicare și activitate);

§ *legea comunicării*;

§ *legea dezvoltării stadiale a comportamentului motric, afectiv și intelectual*;

§ *legea similarității structurilor psihice* (ne atrag persoanele care au aceleași interese și atitudini);

- § *legea complementarității* (o individualitate puternică preferă în anturaj pe cei care îi acceptă ideile și acțiunile);
- § *legea socializării* (adaptarea comportamentului uman la schimbările de mediu social);
- § *legile activității nervoase superioare* (legea mobilității, legea inducției reciproce și legea forței excitantului condiționat și amplitudinea reflexului pe care îl provoacă);
- § *legea axiologică a educației* (valorile sunt sursă a devenirii culturale și creație a omului, sunt trăire psihică și criteriu de evaluare);
- § *legile psihologice particulare ale diferitelor procese și componente ale psihicului uman* (legile senzațiilor, legile percepției, legile memoriei etc.);
- § *legile învățării* (acestea fiind cele mai numeroase). Prezint câteva din aceste legi, menționate de către M. Zlate (vezi Introducere în psihologie, 2000) și adaug la acestea pe cele formulate de Șt. Odobleja (vezi Psihologia consonantista, 1987).
- § În privința **legilor acțiunii educative** (care se pot numi proprii / specifice), față de celelalte categorii de legi precizate anterior, fac observația că literatura și cercetarea pedagogică românească nu au depășit starea de neclaritate în enunțarea și în fundamentarea lor epistemologică în calitate de legi teoretice. Am menționat deja îndoiala mea, sesizând pericolul confuziilor celor tentați să estompeze problematica legilor acțiunii educative și să înlocuiască termenul „lege” cu „legitate” pedagogică (vezi Mitul lui Chiron, 2001, pp. 187-189). Sunt legi ale acțiunii educative:
  - § *legea coerenței dintre nomotetic (universal) și idiografic (individual)* în realizarea oricărui demers pedagogic;
  - § *legea conexității componentelor structural-funcționale ale demersurilor pedagogice*;
  - § *legea organizării în diferența a educației*, potrivit trebuințelor individuale, valorilor culturale sau interculturale și mediului ambiant;
  - § *legea echilibrului relațional educator-educat* în funcție de obiectul

atitudinii pozitive sau negative a acestora;

§ *Legea predicției*, în înțelesul ei de prognostic de reușită a activităților instructiv - educative.

Aceste legi cunosc o validare în practica educației și pot fi în continuare îmbogățite cu noi legi științifice descoperite. Așadar, problema legilor educației este deschisă; este prematur să pretindem o elucidare definitivă a ei.

Legile învățării formulate de către E.L.Thorndyke (1871-1948)	Legile funcționale formulate de către E. Claparede (1873-1940)	Legile psihopedagogice-formulate de către Șt. Odobleja (1902-1978)
<p><b><i>Legea efectului pozitiv</i></b> (când conexiunea este urmată de succes sau de satisfacție, forța ei crește);</p> <p><b><i>negativ</i></b> (când conexiunea este urmata de eșec sau de insatisfacție, forța ei scade);</p> <p><b><i>Legea exercițiului</i></b> (stabilește corelația dintre intensitatea conexiunii și numărul de asociații S-R);</p> <p><b><i>Legea răspunsurilor multiple</i></b> (una și aceeași situație problematică de învățare exprimă căutarea prin „încercare și eroare” a răspunsului corect);</p> <p><b><i>Legea analogiei</i></b> (la o situație nouă se reacționează cu răspunsul eficient din alte situații similare).</p>	<p><b><i>Legea trebuinței</i></b> (orice trebuință tinde să provoace reacțiile proprii pentru a o satisface);</p> <p><b><i>Legea anticipării</i></b> (orice trebuință care prin natura ei riscă să nu se satisfacă imediat apare cu anticipație);</p> <p><b><i>Legea interesului</i></b> (orice comportament este dictat de un interes);</p> <p><b><i>Legea tatonării</i></b> (când situația este nouă, trebuința declanșează reacții de căutare).</p>	<p><b><i>Legea echivalenței</i></b> (pentru a educa să știm să stimulam, să entuziasmam, să antrenăm);</p> <p><b><i>Legea reacției</i></b> (meritul, apatitudinea, munca și calitățile morale să le recompensăm prin laude, distincții, premii, prioritate în carierele superioare <b>etc</b>);</p> <p><b><i>Legea alternanței</i></b> (a se alterna totdeauna în lanț ciclic diferitele activități ale proceselor antagoniste);</p> <p><b><i>Legea consonanței</i></b> (înainte de a începe studiul, a se trezi interesul pentru subiectul în chestiune).</p>

## Tema 6

### SITUAȚIA PEDAGOGICĂ

#### Planul:

1. Conceptul de „situație pedagogică”.
2. Proprietățile situației pedagogice.
3. Variabilitatea și ordonarea situațiilor pedagogice.
4. Tentația postmodernistă privind situația pedagogică.

**Scopul temei:** formarea reprezentărilor despre situații pedagogice ca sursă de apariție a rezistenței educației.

#### Obiectivele:

- § Înțelegerea esenței situației pedagogice;
- § Demonstrarea proprietăților situației pedagogice;
- § Conștientizarea situației pedagogice ca sursă din care apare rezistența educației.

#### Aplicații practice:

1. Pregătiți situații pedagogice de învățare; de instruire; educativă – trei situații ca exemple de opunere a rezistenței. Pentru realizarea însărcinării vă distribuiți în trei grupuri. Analizați situațiile. Propuneți căi de soluționare.

2. Analizând practica pedagogică la care ați participat selectați un studiu.

#### ***1. Conceptul de „situație pedagogică” - puncte de vedere.***

Devenirea umană se corelează cu analiza ei situațională (termen introdus în limbajul științei în 1927, de către W. Thomas, prin studiul său: *The behavior pattern and situation*).

Etimologic, termenul „situație” provine din lat. „*situs*” (situat) și din participiul trecut al verbului „*sinere*” (a plasa). Din acest punct de vedere, situația pedagogică este un concept care, deși întrebuințat, este încă departe de a fi îndeajuns de precizat. Motivul lipsei sale de exactitate în limbajul pedagogic ține de faptul că acest concept implică o accepțiune sintetică și una funcțională, ce duce la multiple interpretări, încât cel ce le folosește în construcțiile sale explicative trebuie să-și fixeze, înainte de orice, poziția față de el.



M. Debesse și G. Mialaret (vezi *Traite des sciences pedagogiques*) considerau „că toate faptele de educație se înscriu într-un context pe care noi îl numim *situație educativă*... determinat de un ansamblu de componente foarte complexe, atât în spațiu, cât și în timp". Sunt de sesizat în acest enunț două aspecte: unul al denumirii „situație educativă” în loc de „*situație pedagogică*” și altul al complexității situației pedagogice. Prin complexitate se înțelege aici multiplicitatea și heterogenitatea factorilor implicați în acțiunea educativă și caracterul greu sesizabil al relațiilor dintre ei. Cei doi cercetători au în vedere:

§ *Condițiile / factorii generali ai instituției educației* (caracteristicile istorice, politice, economice și tehnice ale acestei instituții), *caracteristicile sistemului de învățământ* (structură, mod de finanțare, reglementări administrative, conținutul programelor, metodele recomandate oficial), *arhitectura și construcția spațiului școlar, recrutarea și pregătirea profesorilor;*

§ *condițiile specifice (locale) în care este situată instituția educației* (sat/oraș, structura și dimensiunile mediului familial, competențele profesorilor și modul în care colaborează, caracteristicile psihologice și culturale ale claselor de elevi).

Această explicație a conceptului de „situație pedagogică” este discutabilă. Condițiile acțiunii educative, indiferent că sunt generale sau locale, cum, din păcate, întâlnim și în alte lucrări (vezi *Legitășile psihologice ale predării și învățării, 1980*), nu sunt echivalente cu situația pedagogică. Nu se are în vedere că situația pedagogică este o interacțiune prin care într-o instituție educativă elevul sau clasa de elevi sunt plasați într-o rețea de legături cu materia de studiu sau cu mediul ambiental de investigat (obiecte, fenomene, persoane etc.), inclusiv cu mediul hipercomplex ambiental în care educația funcționează, care vor condiționa și proba dezvoltarea activității instructiv - educative dorite. Astfel, sunt salutate analizele amănunțite, pe „segmente” ale situației pedagogice.

Până în prezent sunt formulate trei accepții ale conceptului de „situație pedagogică”: *situație de învățare, situație de instruire, situație educativă*.

## 1.1. Situația pedagogică de învățare

Această situație este investigată și descrisă de către Z. Wolodarski (1980) și denumește condițiile interne și pe cele externe ale acțiunii de învățare, subdivizate de autorul ei în:

- ***condiții care preced învățarea*** (nelegate direct de învățare):

- starea de sănătate și odihnă (pasivă și activă) a organismului, care influențează acțiunea de învățare și rezultatele ei. O persoană ce realizează o activitate intelectuală trece printr-o perioadă de „încălzire” (de creștere a eficienței învățării), una avantajoasă pentru învățare, și alta a unei scăderi treptate a randamentului;

- învățarea unui conținut nou și transferul pozitiv și negativ al cunoștințelor și deprinderilor. Deosebim transferul nespecific, care constă în valorificarea anumitor cunoștințe și deprinderi intelectuale și motorii, transferul specific, care se referă la similitudinile de conținut ale învățării.

- ***condiții care acționează în timpul acțiunii de învățare*** (de o mare varietate):

- funcționalitatea spațiilor de învățământ, prin soluționări arhitectonice care să permită adaptarea la diverse scopuri și exigențe ale învățării;

- individualizarea învățării prin instalații tehnice care să faciliteze controlul activității individuale a elevului;

- formele de cunoaștere și modurile de reprezentare a noilor informații și cunoștințe;

- organizarea cunoștințelor în vederea înțelegerii lor, a asigurării rapidității învățării și asimilării „tehnicilor” memorării materialului studiat (acțiunea de recapitulare, timpul în care au loc repetările succesive, prin învățare integrală și învățare pe părți, comportarea activă a elevului, recompensele și sancțiunile ca stimuli ai comportamentului elevilor);

- informarea elevului asupra rezultatelor obținute de el în activitatea de învățare.

• *condiții care urmează învățarea* (cele care nu sunt în legătură cu felul activităților de învățare efectuate și cele care sunt în legătură cu învățarea ulterioară):

- starea de inactivitate a elevilor;
- facilitarea și/sau frânarea învățării.

Apreciez că analiza „situației de învățare” realizată de către Z. Wlodarski oferă sugestii utile pentru organizarea acțiunilor elevilor și ale profesorului, că reprezintă un prim pas în identificarea unor parametri ai situației de învățare ca specie de situație de instruire. Acești parametri, fără să fie în mod expres enunțați de Z. Wolodarski, se referă la:

• *complexitatea condițiilor subiective și obiective ale învățării*, deliberat alese sau create de către profesor pentru a fi atinse scopurile pedagogice asumate (asimilarea unor cunoștințe, deprinderi, atitudini și aprecieri);

- *disponibilitățile cognitive, afective și motorii ale subiecților învățării*;
- *varietatea modalităților și mijloacelor învățării*.

În consecință, acesta nu cercetează situația de învățare ca interacțiune între condițiile sale interne și cele externe și din examinarea acestora nu se configurează structura și funcționalitatea acestei situații. Această configurație este dezvăluită de alte cercetări, potrivit cărora profesorul trebuie să organizeze, să îndrume și să controleze comportamentul elevilor „plasați” într-o acțiune de învățare ca proces de cunoaștere, cu mobilizarea intelectuală adecvată, manifestarea unui demers corespunzător învățării, conexiunea inversă (prin cunoașterea de către profesor și de către elevi a rezultatelor învățării), transferul și aplicarea cunoștințelor (prin conservarea și instrumentalizarea lor).

## **1.2. Situația pedagogică de instruire**

Această sintagmă a fost introdusă în literatura românească de specialitate de către I. Cerghit, prin unul din articolele sale (vezi *O deschidere nouă în explicarea procesului de învățământ - teoria organizării situațiilor*, 1992). El invocă două perspective de abordare a situației pedagogice: una experiențială, prin care

dezvăluim ceea ce elevii au învățat și au asimilat, și alta structurală, prin care punem în evidență așa-numitele „rezervoare ale situației”, și anume:

- § *un context școlar imediat și unul global*, care cuprinde condițiile spațiale, social-economice și culturale ale procesului de învățământ, arhitectura și geografia școlii, resursele fizice, timpul disponibil de instruire, momentul zilei etc.;
- § *o intervenție pedagogică* (acțiunea de predare, direcționată spre realizarea unor scopuri, anumite conținuturi curriculare și „dispozitive didactice”: metode, mijloace și materiale, forme de organizare a instruirii);
- § *un act de învățare*, care aparține elevului și pentru care acesta trebuie să posede disponibilități interioare (motivație, deprinderi etc.);
- § *un ansamblu de rezultate*, concretizate în cunoștințele asimilate, aptitudinile dezvoltate, atitudini etc.

Intre aceste componente se produc interdependențe social-culturale, de natură psihologică și pedagogică. Vom observa că autorul acestei explicații nu delimitează *situația de instruire* de *situația de învățare*, ci le consideră sinonime, cunoscându-se că situațiile de predare-învățare și evaluare aparțin instruirii.

### **1.3. Situația educativă „hexadică” sau complexul situațional pedagogic.**

Inițiatorul și interpretul acestei situații este logicianul francez O. Clouzot (vezi *Senseigner antrement. Des logiques educativa* 1989). Față de „situațiile” anterior prezentate, aceasta însumează șase componente - structural-funcționale ale acțiunii educative, denumite „poli”, grupate în trei cupluri.

- *C și V (conținuturi și verificări)*; acestea sunt considerate realități psihocognitive pedagogice;
- *P și E (profesorul și elevul)*; ei reprezintă persoane, cu însușirile lor bio - psihologice și social-culturale și biografice, angajate în acțiunile și demersurile, pedagogice;

- *S și A (scopurile și acțiunile educative sau instructive de predare-învățare și testare).*

Din combinațiile interactive posibile între aceste comportamente vor rezulta situații educative monadice, diadice, triadice, tetradice, pentadice și hexadice și tot atâtea posibile și utile „reforme” privind legislația / politica educației, conținuturile predării, învățării și evaluării, precum și profesionalizarea cadrelor didactice ca elemente constituente ale instruirii.

**Concluzia** pe care o formulăm este că „situația pedagogică” necesită niveluri diferite de înțelegere și de explicare, că interesul științific și practic față de ea comportă o clarificare a presupuzițiilor și a variabilității ei. Situația pedagogică nu se rezumă la cele expuse mai sus.

## ***2. Proprietățile situației pedagogice.***

Premisa de la care plecăm în enunțarea acestora este că acțiunea educativă constituie o înlănțuire progresivă de situații în care se produce și se realizează.

O situație pedagogică trebuie:

- *să fie autentică* (să aibă ca punct de plecare o situație de viață sau psihoculturală, față de situațiile imaginative, simulate sau substitutive);
- *să fie creată potrivit unui scop urmărit*, rezultat dintr-o necesitate educativă sau instructivă;
- *să aibă o procesualitate în timp* (un început al „plasării” în situație și unul al „ieșirii” din situație); din acest punct de vedere, deosebim situațiile pedagogice inițiale (de unde se pornește), situațiile tranzitorii (de trecere de la o situație la alta) și situațiile pedagogice terminale (de încheiere);
- *să fie individualizată* (prin adecvarea ei la potențialitățile subiecților acțiunii educative și instructive).

## ***3. Variabilitatea și ordonarea situațiilor pedagogice***

Există o mare diversitate de situații pedagogice aferente genurilor și formelor (demersurilor) acțiunii instructiv-educative, prinse în structura și funcționalitatea lor. Această diversitate este demonstrată de către G. Mialaret,

colaborator apropiat al lui VI. Debesse, care realizează o primă încercare de grupare a situațiilor pedagogice prin luarea în considerare a mai multor criterii. Acestea sunt: *interacțiunea dintre subiecții acțiunii instructiv-educative, genurile/speciile de acțiune instructiv-educativă, metodele folosite în acțiunea instructiv-educativă, formele activității instructiv-educative, perspectiva temporală a educației și a instrucției, caracterul solicitării fizice și intelectuale a elevului.* În funcție de criteriile enunțate se diferențiază următoarele situații pedagogice posibile:

**a) Din punctul de vedere al interacțiunii subiecților acțiunii educative**

<b>Situații pedagogice</b>	<b>Exemple ilustrative</b>
adult < -> adult	un profesor acționează asupra altui profesor
adult <-> adulți	șeful de catedră acționează asupra profesorilor care alcătuiesc catedra
adulți <-> adult	integrarea unui profesor tânăr într-o echipă de profesori
adulți <-> adulți	acțiunea unui grup de profesori asupra altora
adult <-> elev	receptare de către elev a indicațiilor (directivelor) profesorului
adult <-> elevi	profesorul în clasă
adulți <-> elev	echipa de profesori pentru orientare școlară
adulți <-> elevi	profesorii unei clase de elevi
elev < -> elev	subdivizarea clasei de elevi în echipe de lucru

**b) Din punctul de vedere al genurilor (speciilor) de acțiune educativă**

<b>Situații pedagogice</b>	<b>Exemple ilustrative</b>
tipice	îndrumare, control
atipice	formale, nonformale, informate

**c) Din punctul de vedere al metodelor folosite ni acțiunea instructiv-educativă**

<b>Situații pedagogice</b>	<b>Exemple ilustrative</b>
problematizante	formularea situației-problemă și rezolvarea ei
creative	jurnalul de idei, comentariile și schimburile de jurnale
euristice	argumentarea dialogală

**d) Din punctul de vedere al formelor activității instructiv-educative**

<b>Situații pedagogice</b>	<b>Exemple ilustrative</b>
jocul	
învățarea	

munca	
-------	--

**e) Din punctul de vedere al perspectivei temporale a instrucției și educației**

Situații pedagogice	Exemple ilustrative
anterioare (trecute)	predarea pe obiecte de învățământ în clasele primare
prezente (reale)	
ipotetice	metodele morale de comportament

**f) Din punctul de vedere al solicitării fizice și intelectuale a elevului**

Situații pedagogice	Exemple ilustrative
intensive	sistematizarea și recapitularea informațiilor și cunoștințelor
extensive	autoinstruirea și autoeducarea

Evident, această schemă a variabilității situației pedagogice este departe de a fi completă. Precizez că nu putem avea pretenția unei identificări exhaustive. Ordonarea (gruparea) diverselor situații pedagogice poate fi de două feluri: piramidală și „zonală”.

- *Din punct de vedere piramidal*, la bază deosebim situațiile organizării instituționale a educației și a instruirii. Acestea sunt situațiile favorabile sau defavorabile dezvoltării biopsihice și culturale a comportamentului copilului, situațiile coercitive (de personalizare și reeducare) și situațiile stresante, familiale și școlare sau sociale. În această perspectivă, abandonul (copilul părăsit) este o situație de viață cu efecte negative asupra dezvoltării copilului: întâzieri în dezvoltarea fizică, în dezvoltarea limbajului și a gândirii. Copilul părăsit de către mamă sau de către ambii părinți prezintă dificultăți relaționale, trăind sentimentul de frică în plan imaginativ. Este recomandabil ca instituția care se ocupă de această situație să fie „Casa de copii”, ca mediu de existență, de respect și autorespect și ca mediu terapeutic (de calm și răbdare în relația adult-copil), opus unui mediu încărcat de autoritarism (de supunere necondiționată).

- *Din punct de vedere „zonal”*, criteriile formulate de către G. Mialaret își păstrează valabilitatea, dar este necesar să fie completate. Planul „zonal” semnifică un complex situațional pedagogic în care nu pot fi eludate situațiile aferente diferitelor „forme” sau demersuri pedagogice. Mă refer, de exemplu, la traseul

aplicativ - în cadrul educației fizice și sportive școlare, la „dilema morală” - în cadrul educației morale sau la situațiile conflictuale (elev-elev, elev-profesor, profesor-profesor); acestea pot fi ocazionale, intermitente, individuale, de grup sau globale; pot fi de natură cognitivă, morală, profesională sau socială. De asemenea, în funcție de autoritatea epistemică și deontică a profesorului, se disting situațiile pedagogice permissive, respectiv cele interdictive. Mai departe, putem deosebi o situație educativă existențială, de „stare coexistență” (identificată de către filosoful existențialist Heidegger) sau de „stare de comunicare” (analizată de către K. Jaspers), prin care putem deveni conștienți de cum suntem față de alții când urmărim ca elevii să aleagă un comportament dezirabil de imitat și, prin el, să descopere responsabilitatea pe care o au în viață.

#### ***4. Tentația postmodernistă privind situația pedagogică.***

În ideea de a crește gradul de precizie a termenilor la nivelul discuției teoretice în domeniul educației și de a elimina posibilele erori ale orientărilor ce pot fi date practicii educației, în spațiul german și anglo-saxon se face deosebirea între „*teoriile științifice*” și „*teoriile care au în vedere acțiunile practice*”. Pentru diferiți cercetători din a doua jumătate a secolului al XX-lea, teoriile științifice ale educației sunt un punct terminal al cunoașterii și cercetării pedagogice, în timp ce teoriile care au în vedere acțiunea educativă sunt un ghid pe care trebuie să se sprijine practica.

Termenului „ghid” i se atribuie un sens prescriptiv: „ceva ce urmează să se întâmple”. Se recurge astfel la distincția de „*pedagogie practică*”. Aceasta s-ar ocupa de situațiile educative pe care educatorii le întâlnesc și cu care se confruntă procesul de analiză și de valorificare a acestora, de examinarea deciziilor luate de agenții acțiunii educative și de tipurile de comportamente pe care le aleg în relația lor pedagogică cu elevii.

Cel care este considerat „inițiatorul” acestei tentații că „ducem lipsă de o pedagogie științifică, care să ne fie cu adevărat de folos” este germanul W. Brezinka. Acesta consideră că sistematica pedagogiei s-ar reduce la o pedagogie



(în sens tradițional) generală, la filosofia educației, la științele particulare (pedagogia alternativă sau interactivă) și la arta / tehnica educației. În această sistematică, pedagogia practică ar face trimitere la „domeniul” tehnologic al acțiunii educative, la cel metodic și la cel organizatoric, s-ar ocupa de patru componente (pe care le-am amintit deja) și de patru sarcini și diverse exigențe pedagogice prin care să ofere o cantitate de informații utile, cu sens de reflecție critică despre realitatea educativă (vezi W. Brezinka, 1975), precum și un număr de exigențe / pretenții față de enunțurile unei astfel de pedagogii (de exemplu, semnificația enunțurilor să fie cât se poate de clară și aceasta să respecte regulile logice, în care cel puțin una dintre ele să fie normativă). Examinată în detaliu, această „tentativă postmodernistă” a lui W. Brezinka se dovedește o minoră „aprindere” a unor stări de spirit referitoare la acțiunea educativă. De exemplu, el enumera două situații pedagogice: una istorică a educației și alta culturală, fără a da de înțeles de existență și a altor situații pedagogice, ceea ce este o poziție explicativă simplistă și unilaterală. De asemenea, exigența ca enunțurile pedagogice să aibă proprietatea de a fi deontologice (în sensul că să orienteze pe educator spre acțiunea educativă valoroasă din punct de vedere moral și profesional) se înscrie într-un „registru” al indicațiilor de care practica pedagogică nu a dus și nu duce lipsă.

## Tema N 7

### RELAȚIA PEDAGOGICĂ

#### **Planul:**

1. Accepții.
2. Tipurile de relație pedagogică.
3. Relația pedagogică de comunicare.
4. Relația pedagogică interpersonală și variabilele ei.
5. Relația pedagogică deontică.

**Scopul temei:** conștientizarea faptului că rezistența educației poate apărea în cadrul relației pedagogice.

#### **Obiectivele:**

- § determinarea tipurilor de relații pedagogice și a impactului lor asupra rezistenței educației;
- § formarea reprezentărilor despre influența relațiilor pedagogice asupra soluționărilor cazurilor de opunere a rezistenței educației.

#### **Aplicații practice.**

1. Selectați câte un studiu de caz în baza practicii pedagogice, în care să fie demonstrată influența relației pedagogice asupra apariției rezistenței.
2. Analizați studiul de caz și propuneți căi de soluționare a cazului.

### RELAȚIA PEDAGOGICĂ

#### ***1. Accepții***

Sintagma *relație pedagogică* este utilizată în mod curent. Ea este o variabilă de relație umană cu înțelesul de interacțiune pentru atingerea scopurilor educației. M. Postiac o definește ca un tip specific de relație, care nu poate fi introdusă într-un „algorithm” interpretativ unic.

După 1960, relația pedagogică devine o temă de maxim interes teoretic și practic. O privim ca relație interpersonală (între persoane) și intrapersonală (în interiorul persoanei). Această relație funcționează într-o situație pedagogică, aceasta fiind suportul în care se întâlnesc și se confruntă mai multe „forțe”

rezultate din comportamentul profesorilor și al elevilor, precum și din condițiile generale și specifice ale acțiunii educative. Relația pedagogică generează astfel „un stil interacțional compus”, cum constată D. Grama (vezi *Preferința interpersonală*, 1974), din procese de intercunoaștere, intercomunicare și intercooperare elev-elev, elev-elevi, elevi-elevi-profesor. Acest stil trebuie să se caracterizeze, în viziunea mea, prin sinceritatea reciprocă a partenerilor, prin dependență reciprocă și echilibru relațional (vezi M. C. Călin, 1980, 1991), la care se adaugă uneori instituționalizarea și neinstituționalizarea acestei relații în complexitatea și dinamismul ei.

## ***2. Tipurile de relație pedagogică***

Distingem relația pedagogică de comunicare, relația interpersonală cu variabilele sale și relația deontică. Acestea sunt feluri (tipuri) de relație pedagogică de inspirație culturală și filosofică, de inspirație psihologică și psihosocială sau de inspirație logică.

Pentru ordonarea acestor tipuri de relație pedagogică apelăm la un criteriu general: acela al trebuințelor resimțite de parteneri în mediul școlar și în societate.

### ***3. Relația pedagogică de comunicare***

#### **3.1. Accepțiunile și abordările comunicării umane**

*Comunicarea*, în principal actul de vorbire, este interpretată ca întâlnire între cel puțin doi parteneri: unul află sau învață ceva de la celălalt. Comunicarea poate fi abordată din mai multe perspective: .

- *lingvistică și semiotică* (realizabilă cu ajutorul diferitelor semne și semnificații ale cuvintelor). În această privință, V. Ceaușu evidențiază ca importante pentru relația pedagogică următoarele: comunicarea verbală și comunicarea nonverbală, prin diferitele lor componente și modificările „vegetative” ale organismului vorbitorilor, anume: pronunția corectă, clară și îngrijită a profesorului și a elevilor; semnificația termenilor utilizați și expresivitatea acestora; vocabularul bogat al vorbitorilor; pantomima (ținuta corpului, a mersului, gesturile instrumentale, retorice și reactive); mimica (expresia

feței, mobilitatea privirii, deschiderea largă sau redusă a ochilor); ticurile verbale ca reacții stereotipe în acțiunea de comunicare (vezi *Cunoașterea psihologică și condiția incertitudinii*, 1987, pp. 142-160);

Consider că se pot adăuga la acestea tonalitatea vocii, ritmul vorbirii, modul de accentuare a cuvintelor și pauzele dintre acestea, (vezi M.. C. Călin, 1985)

- *psihologică* (ansamblu de procese prin care desemnăm schimbul, transmiterea și receptarea de informații dintre oameni și modificarea comportamentului lor în actul comunicării);

- *cibernetică* (în sensul tehnicii comunicării, în care se diferențiază un emițător, un cod, un receptor, un proces de codare și un proces de decodare a limbajului);

- *filosofică*, în sensul dependenței comunicării de context, sub forma unei judecăți prealabile.

Potrivit lui A. Marga, comunicarea umană înseamnă contact și colaborare între oameni, transmitere de informații de la A la B (de la expeditor la destinatar), influențare intelectuală și afectivă a unei persoane prin mesajele alteia.

### **3.2. Componentele structurale și formele comunicării umane.**

Comunicarea pedagogică impune câteva aspecte explicative:

- unele referitoare la structura ei, în funcție de care pot fi identificate particularitățile relației de comunicare profesor-elevi;

- altele în legătură cu formele comunicării și cu problema unor modele ale relației pedagogice de comunicare.

Din punct de vedere structural, comunicarea pedagogică presupune diverse reprezentări asupra ei și anumite forme distincte sub care funcționează. În general, orice act de comunicare reunește un mesaj și anumite elemente legate de acesta: emițătorul, receptorul, tema. L. Șoițu invocă o altă reprezentare a actului de comunicare, anume:

- *viziunea liniară*, care rezumă comunicarea la prezența emițătorului, a canalului de transmisie a mesajului și a receptorului;

- *viziunea interactivă*, care privește mișcarea mesajului de la emitent la receptor și invers, experiențele și așteptările personale ale partenerilor, doza de rațional și de afectiv adusă de parteneri comunicării sau numai de către unul în acțiunea de comunicare dintre ei;

- *viziunea tranzacțională*, potrivit căreia comunicarea este un mecanism continuu și transversal, cu participanți care provin din medii diferite care uneori se suprapun prin transmiterea și primirea simultană a mesajelor; mesajul suferă inevitabil deformări generate de zgomote și obstacole fizice sau psihologice.

*Contextul comunicării* poate fi de natură fizică, psihică sau culturală, cu efecte asupra actului comunicării interumane. În funcție de criterii de clasificare diferite, se disting mai multe *forme ale limbajului*: limbajul verbal, limbajul nonverbal, limbajul grafic, limbajul tehnic (informatic), limbajul de specialitate (al diferitelor domenii de cunoaștere). *Mesajul* desemnează conținutul comunicării (informații, cunoștințe); el comportă o codificare (C), la nivelul emitentului, și o decodificare (D), la nivelul destinatarului, procese care se realizează cu ajutorul unui sistem de semne (cod) cu semnificații bine precizate. Sintagma, "mediu-canale" privește modalitatea comunicării - orală, scrisă: vorbim/ascultăm, citim/scriem, folosim corespondența. Feedback-ul semnifică interacțiunea dintre vorbitori; el este o reacție la mesajul inițial, care poate fi solicitat, acordat, utilizat. În ceea ce privește termenii „zgomot”, „filtru”, „bariere” ale comunicării, ei desemnează ansamblul obstacolelor („perturbațiilor”) comunicării, care provin din mediul fizic ambiental al școlii: stări conflictuale profesor-elevi, nestăpânirea componentelor generale ale comunicării sau minimalizarea comunicării de specialitate de către profesor.

### **3.3. Competența de comunicare**

Potrivit lui J. Habermas (vezi *Theorie de l'agir conversationnel*, 1987), în cazul relației pedagogice de comunicare nu se pun doar probleme tehnice, de transmitere rapidă, nedeformată a informației. Problema de fond este eficiența comunicării. Aceasta se referă la pragmatica sau *competența de comunicare a vorbitorilor* ca ansamblu de abilități personale în procesul comunicării. În acest

sens, el a reformulat structura de bază a comunicării ca interacțiune între vorbitori. De aceasta se leagă patru pretenții de validitate:

- *inteligibilitatea exprimării* (prin precizie, simplitate, întemeiere cognitivă);
- *adevărul conținutului propozițional* (vorbitorii să comunice stări de fapt ale obiectelor sau evenimentelor, pe care să le înțeleagă);
- *veracitatea vorbitorilor* (buna lor intenție să se exprime în funcție de scopurile asumate și cu seriozitate);
- *justețea normei interacțiunii vorbitorilor* (să se conformeze unor standarde de comportament, în sensul să nu se întrerupă reciproc, să utilizeze diferite moduri opinabile de tipul: „mi se pare”, „consider”, „aș fi de altă părere” etc.).

Competența de comunicare a profesorului circumscrie disponibilități intelectuale, afective și volitive față de adresanți, ca parteneri ai relației pedagogice și așteptări de comportament cultural; acestea concură la alegerea și la respectarea unor condiții și unor exigențe ale stilurilor funcționale ale limbii, în speță ale limbajului profesorului. Dacă referitor la elevi, ca destinatari ai comunicării, aceștia trebuie să fie capabili din punct de vedere psihologic și cultural să înțeleagă comunicarea profesorului cu ei, să posede un fond de cunoștințe necesar receptării noilor informații și o motivație pentru primirea acestora, în ceea ce-l privește pe profesor se identifică mai multe exigențe. Ca emițător, în plus față de pretențiile de validitate formulate de către J. Habermas, profesorul trebuie să aibă anumite atribute fiziologice, psihologice și culturale: să se facă înțeles de către elevi, relația sa de comunicare cu ei să îndeplinească exigențele de accesibilitate, precizie, claritate și coerență ale limbajului disciplinei pe care o predă, să organizeze concret informația și cunoștințele pe care le comunică, astfel încât fraza științifică pe care o exprimă să fie alcătuită logic și să ateste o acumulare de termeni capabilă de prezentarea obiectivă a unei stări de lucruri, inclusiv de combinații și de nuanțări lingvistice menite să-i exprime trăirile. Este necesar deci ca profesorul să aibă în atenție autocultivarea rostirii sale pentru a fi simplă, clară și a nu obosi nici mintea și nici urechea elevilor săi. În ceea ce privește problema unor modele ale relației pedagogice de comunicare, se cunosc unele tentative de conturare a lor:

comunicarea pedagogică profesor-elev/elevi unidirecțională, bidirecțională sau multidirecțională (Z. Wlodarski), comunicarea contextuală (cf. M. C. Călin, 1980, M. P. Momanu, 1993; T. Slama-Cazacu, 1999).

Modelul contextual al comunicării include diversele componente ale acțiunii de comunicare de care construirea corectă a relației profesor-elev sau vorbitor-vorbitor trebuie să țină seama pentru realizarea sa dinamică, în timp și în deschidere către relația interpersonală.

#### ***4. Relația pedagogică interpersonală și variabilele ei***

Aceasta este o parte constitutivă a sociabilității umane care, prin structura și funcționalitatea sa, se prezintă ca punct de intersecție între psihologie, psihologia socială, sociologie și axiologie. Acest tip de relație comportă o explicație multireferențială. În consecință, a reduce *relația pedagogică interpersonală* - profesor-elev, elev-elev, profesor-grup școlar sau clasă de elevi - la un singur tip de analiză (psiho-sociologică), fără o deschidere către un sistem de valori și norme de acțiune umană constituie o viziune reduționistă. Întâlnim, de exemplu, explicația că relația interpersonală este o legătură psihologică conștientă și directă între oameni (vezi M. Zlate, 2000). Este o explicație incompletă pentru că această legătură are un temei care nu este în exclusivitate de natură psihologică; mă refer la suportul acesteia, care este de natură axiologică atât în actul interpersonal (al caracterului, al trebuințelor și al așteptărilor conștiente de comportament), cât și în contactul perceput al vorbitorilor, în funcție de imaginea lor de sine (cine sunt sau ce cred despre mine, ce cred alții despre mine, ce cred eu despre alții). Din această perspectivă construirea și funcționarea relației interpersonale elev-elev, de exemplu, din motive ce privesc educația, nu poate fi în afara capacității de alegere și de evaluate reciprocă a partenerilor. Am în vedere valoarea persoanei, condiționată de experiența interpersonală, de asemănarea cu altul prin nivelul de gândire și cultură, prin aspirațiile sociale și morale, precum și alegerea partenerului, în care intervin diverse referințe, între care „profitul” interpersonal (confort psihic, avantaj personal, poziție în colectivitate etc.). Din această

perspectivă, consider că relația interpersonală în ansamblul ei conține mai multe variabile în funcționarea cărora intervin mai multe condiții și procese; este vorba de percepția interpersonală și de starea afectivă a partenerilor, de structura și de funcționarea lor specifică.

#### **4.1. Relația interpersonală socio-afectivă și terapeutică**

Aceasta este compusă dintr-o diversitate de procese socio-afective: de asociere sau unire în realizarea unei acțiuni; de preferințe, în directă legătură cu dorința exprimată a membrilor grupului școlar; de repulsie, ostilitate sau indiferență datorită tendințelor de polarizare socio-afectivă; de subordonare sau poziție în ierarhia relațiilor de putere (șef-subaltern).

Existența acestei structuri este de natură să aibă ca efect degenerarea acestei variabile de relație interpersonală: să nu funcționeze ca relație de respect, de încredere, de cooperare corectă, de responsabilitate; să avem de-a face cu o permanentă negație, punctată de numeroase momente duale: încredere-suspiciune, interes-indiferență, promptitudine-tergiversare, recunoaștere-ingraturitudine, acord-dezacord, bunăvoință-grosolanie, hotărâre-ezitare-înșelătorie etc, care pot genera o destructurare a comportamentului uman, urmată de necesitatea unei intervenții „terapeutice” psihomedicală sau pedagogică.

Opusul subiectivității relației interpersonale este obiectivitatea ei: corectitudinea, fidelitatea, respectul de sine și față de altul, sensibilitatea și receptivitatea față de interesele legitime ale partenerului etc.

Este datoria profesorului să practice o relație interpersonală mediată de autoritatea și de competențele sale. Aceasta este posibilă prin existența unor situații pedagogice în mediul școlar. După I. Radu, P. Iluț, L. Matei (vezi *Psihologie socială*, 1994, pp. 127-140), acestea pot fi de trei feluri: *situație interactivă de învățare fără reciprocitate* (grupul de elevi ca „public” tăcut, dar atent sau grupul „critic” și aprobativ); *situație de coacțiune, dar nu competitivă* (grupul de elevi angajat într-o acțiune în care fiecare membru are propria sa sarcină, pe care o execută în același timp cu ceilalți. În contrast cu aceste situații care privesc interacțiunea directă a elevilor în grupul școlar, în care ei se influențează reciproc,



este „*situația*” *grupului de prieteni*. Aceasta semnifică un mod de viață, o identificare psihologică și socială a unuia cu alții, un „anturaj” care uneori se caracterizează prin excentricitate. În anumite cazuri se constată scăderea sociabilității (prin refuzul de a merge la școală, motivându-se că activitățile școlare sunt plictisitoare), comportament agresiv (nerespectarea autorității părinților și a școlii), irascibilitate, crize de mânie, ostilitate, certuri și bătăi cu alții, tendința spre o viață „ușoară” (câștig prin orice mijloace, dispreț pentru efort, reclamarea excesivă a unor drepturi etc.). Acest gen de comportamente, cu tulburări la nivelul afectelor, al reacțiilor de agresivitate și culpabilitate, al tendinței de a domina poziția adultului etc., au la bază carențe de ordin educativ manifestate în relația interpersonală. Pentru redimensionarea acestor comportamente este necesar un demers „psihoterapeutic”, alături de un climat educativ propice pentru a se dezvolta capacitatea de adaptare la contextul relațional elev-elev / profesor-elev. Evident că aici este vorba de o „psihoterapie” într-o situație școlară care se deosebește de tratamentul într-o instituție specializată (medicală) (vezi R. Jeican, 1993).

#### **4.2. Relația pedagogică interpersonală empatică**

Inițial, aceasta a fost privită ca interacțiune între psihologia adultului și psihologia copilului, un fel de „adaptare reciprocă” (M. Marchand, 1954, 1956) sau „ajustaj” relațional pentru anumite linii sau direcții de dezvoltare individuală care să nu deranjeze normativitatea arbitrară (M. Lobrot, 1973), inclusiv ca „descoperire” a celuilalt (C. Rogers, G. M. Kinget, 1962; G. Snyders, 1973).

**Empatia** este, după P. Maucorps și R. Bassoul (1960), capacitatea unei persoane de a se pune în locul alteia în efortul de a-i înțelege comportamentul. În consecință, relația empatică nu înseamnă dominare și simpatie, ci apropierea de psihologia elevului prin a percepe cadrul intern de referință al acestuia cu toate componentele sale emoționale. Ea ține de procesul de cunoaștere, de comunicare și de relaționare : interpersonală

În cercetările realizate de către S. Marcus și colaboratorii săi (1997) sunt reliefate condițiile necesare producerii stării empatice în mediul școlar. Se are în

vedere capacitatea profesorului de a crea și de a susține o relație empatică cu elevii pentru producerea stării empatice, pentru care sunt necesare: raportarea la un model de comportament (real sau imaginat); o viață afectivă bogată și o experiență emoțională; încrederea în „convenție”, în sensul transpunerii în „postura” partenerului fără a-ți pierde însă identitatea; un echilibru constant între empatie și detașare (o participare la trăirile și la gândurile cuiva pentru a le înțelege și păstrarea unei atitudini de neutralitate). Prin respectarea acestor condiții, comportamentul empatic al profesorului în acțiunea educativă devine o condiție a interacțiunii sale cu elevii. Aceștia vor prefera la profesorii lor acele însușiri de comportament care întrețin o stare de obiectivitate, dar și de permisivitate, cu trimitere la valorile de respect, încredere și responsabilitate (sensibilitatea, franchețea, generozitatea, răbdarea, deschiderea socială, căldura vocii etc).

Un profesor empatic este cel pe care, de exemplu, în funcție de evoluția sa pedagogică, M. Marchand (1956) îl consideră că stabilește cu elevii legături de camaraderie, abnegație, sub semnul schimbului afectiv și intelectual cu ei, spre deosebire de profesorul amorf, egoist, indiferent, care ignoră viața interioară a elevilor și față de profesorul egocentric, care dă naștere la tensiuni și conflicte între el și elevi. Despre tipurile de profesori, evident că pot fi avansate și alte abordări, cum demonstrează A. Dragu (1996). Pentru aceasta, profesorul empatic este unul eficient (flexibil, echilibrat, energic și consecvent în acțiunile sale), în opoziție cu profesorul ineficient, rigid și circumstanțial.

### **4.3. Relația interpersonală conflictuală**

Prin **conflict relațional** se înțelege adversitatea sau contradicția între oameni cu interese divergente. Adversitatea se prezintă sub diverse moduri de manifestare:

- § •*disconfortul relațional*, care denumește senzația că nu este în ordine ceva, chiar dacă nu se poate spune ce anume;
- § *incidentul*, care constă în existența unor gesturi comportamentale sau fapte negative, uneori mărunte și fără un ecou intern de durată;
- § *neînțelegerea* datorată unei comunicări neclare sau insuficiente și unei

deosebiri ca mod de a gândi, care poate degenera în ceartă (partenerii strigă unul la altul, se înșeală reciproc, se învinuiesc, se înfurie unii pe alții);

§ *alterarea relației interpersonale* datorită înțelegerii distorsionate a acesteia, determinată de opinii fixe sau de prejudecăți de ambele părți, de schimb de replici negative;

§ *amenințarea*, care poate fi recunoscută prin aspecte ale comportamentului ca: strângerea pumnului, bătaia din picior, încruntarea frunții, lăsarea capului în jos, mușcatul unghiilor, grimasa;

§ *criza*, care este manifestarea cea mai evidentă a relației interpersonale conflictuale: este una de agresivitate verbală și fizică, precum dușmănia, batjocura, suferința, vătămarea, provocarea, calomnia, uneltirea, întinderea de capcane, chinuirea, distrugerea de bunuri etc.

Printre aceste moduri de manifestare, conflictul relațional este un element al construirii conștiinței de sine a partenerilor. Potrivit cercetătoarelor H. Comelius și S. Faire (1996), conflictul poate fi pozitiv sau negativ, în funcție de ceea ce facem din el: un mijloc inuman de acțiune asupra omului sau o modalitate de reorientare comportamentală spre cooperare prin încredere, comunicare deschisă, valorizarea punctelor comune de vedere, preocuparea de găsimă a celei mai bune soluții și nu de impunere a celei proprii. Din această perspectivă, este necesară, posibilă și realizabilă o soluționare a conflictului elev-elev, elev-profesor sau elev-grupul școlar al cărui membru este, profesor-profesor sau profesor-consiliul de conducere al școlii. Nu am în vedere aici și un alt gen de conflict - cel de ordin cognitiv (elev /profesor-procesul de cunoaștere într-un domeniu sau altul al realității înconjurătoare).

Soluționarea conflictului presupune două condiții:

- *identificarea fazelor evolutive ale acestuia;*
- *medierea conflictului cu ajutorul unei terțe persoane (în cazul grupului școlar, această persoană privește participanții la conflict și profesorul, diriginte sau consilierul școlii).*

În general, sunt acceptate ca secvențe sau „faze” ale conflictului: *dezacordul, confruntarea, escaladarea, rezolvarea* (cf. H. Comelius, 1996). Pe acest fundal, medierea conflictului necesită o cunoaștere a structurii acestuia și o analiză după următorul model:

- § *problema în litigiu* (ce vor cei aflați în conflict);
- § *trecutul* (istoria conflictului în cauză);
- § *presiunile exercitate de contextul normativ-deontic asupra „combatanților” conflictului;*
- § *„proiecțiile” sau modurile în care participanții la conflict privesc și înțeleg problema în litigiu.*

Alți cercetători, cum este R. A. Baron (1983), deosebesc ca „modele” de analiză a conflictului:

- § *competiția* (încercarea celui implicat într-un conflict de a-și face parte în dauna celui alt);
- § *acomodarea* (capitularea unui oponent al conflictului);
- § *compromisul* (fiecare parte aflată în conflict încearcă să o satisfacă pe cealaltă);
- § *colaborarea* (ambele părți încearcă să-și satisfacă interesele);
- § *evitarea* (retragerea din conflict, refuzul de a lua parte la conflict).

Mediatorul conflictului elev-elev sau elev-grupul școlar poate apela la diferite „tehnici” de soluționare, considerate ca „universale”: *negocierea*, în sensul unui schimb de promisiuni și de asigurări reciproce menite să ducă la stingerea conflictului sau *reprimarea conflictului* prin refuzul de a lua act de aceasta, prin tăcere, prin minimalizare sau marginalizare.

Personal, apreciez ca productiv un „complex de tehnici” care privește conflictul ca problemă reciprocă pusă în fața părților participante la el. Includ în acest complex:

- § *furnizorul conflictului*: profesorul întrunește laolaltă pe participanții conflictului și îi orientează în folosirea unor modalități de soluționare a disputelor dintre ei;

- § *evaluarea de specialitate*: un participant al conflictului consultă un expert căruia îi oferă datele respective și aduce la cunoștință celorlalți cele aflate;
- § *consilierea în materie de conflict*: un participant se sfătuiește cu un expert în rezolvarea conflictului în cauză;
- § *judicarea*: profesorul diriginte ascultă cazul, conflictul și ia o decizie;
- § *recomandarea*: profesorul adună faptele și probele conflictului și încurajează o conciliere între participanții acestuia;
- § *intermedierea*: profesorul se vede separat cu fiecare dintre participanții la conflict, aduce la cunoștință opțiunile și ofertele uneia dintre părți, uneori dă chiar sugestii;
- § *controlul asupra evoluției conflictului, nu însă asupra conținutului său*: profesorul nu face recomandări, nu ia decizii, ci ajută părțile să ajungă la o soluționare prin consens reciproc avantajos, de tipul „înving, dar să învingi și tu”, „să fim parteneri, dar nu adversari”.

#### **4.4. Relația interpersonală stresantă**

Aceasta are ca referință diverse condiții (factori) de stres care produc o tensiune negativă, temporară sau permanentă a organismului și psihicului uman. În acest sens, I. Bradu-Iamandescu (1993) numește *stresul* un sindrom de neadaptare ale cărui efecte sunt deosebit de nocive pentru sănătatea mintală și emoțională a omului.

După natura lor, factorii stresori care amenință relația interpersonală echilibrată elev-elev sau elev-profesor sunt:

- § *fizici și chimici* (sonori, vibratorii, radiații);
- § *biologici și psihici* (boli infecțioase, boli ereditare, suprasolicitări, schimbarea mediului de viață al familiei și diverse evenimente triste în cadrul acesteia, lipsa de comunicare, starea de disconfort prin gesturi care irită, atenționări permanente, nedrepte etc);
- § *pedagogici* (programele și manualele școlare încă insuficient elaborate din punct de vedere logic, caracterul lucrărilor scrise curente sau cu prilejul diferitelor „simulări” ale examenului de capacitate sau de bacalaureat,

incorectitudinea notelor acordate, indisciplina școlară etc).

Sub acțiunea conjugată a acestui ansamblu de condiții stresoare, starea de stres are o anumită evoluție, de care trebuie a se ține seama în ameliorarea relației pedagogice interpersonale stresante.

§ De exemplu, după H. Selye, evoluția stresului se prezintă în felul următor:

§ *stadiul de alarmă*, care este unul de prevenire și de apărare de acțiunea nocivă stresantă;

§ *stadiul de rezistență*, adică de elaborare a mijloacelor de adaptare fizică și psihică la situația stresantă;

§ *stadiul de epuizare*, care înseamnă că adaptarea nu mai poate fi menținută, că oboseala acumulată și lipsa de speranță în înlăturarea stării stresante reduc activitatea de răspuns a organismului, urmând îmbolnăvirea acestuia și chiar moartea.

Această explicație propusă de către H. Selye este criticată. Cei care o critică propun o altă explicație, una cognitiv-afectivă, aceasta aparținând lui D. Mason și lui P. Ponchieri. După D. Mason, factorul fizic nu poate activa singur răspunsul organismului. Când organismul nu conștientizează că stimulul nu este stresant, atunci nu reacționează fiziologic; în consecință, activarea emoțională generează emoții specifice și nespecifice.

Acestor programe antistres în care elevii pot fi inițiați le asociem acțiunile și modalitățile educative ce trebuie practicate pentru un învățământ de calitate, în care „sistemul tutorial” englezesc este un constituent al său. Prin acest sistem este preconizată o întâlnire între profesorul diriginte și elevii clasei pe care o îndrumă, prin care aceștia să se confeseze, să se cunoască reciproc, să semnaleze situațiile de suprasolicitare datorate excesului de sarcini școlare, inclusiv aspectele de indisciplină școlară (de la agresarea verbală și fizică dintre unii elevi până la înșelăciune, furturi, consum de alcool și de droguri etc).

## **5. Relația pedagogică deontică**

Acest tip de relație este normativă și se află în legătură cu ceea ce este **autoritatea deontică a profesorului** ca intervenție pedagogică alcătuită din prescripții și reguli de acțiune cu ajutorul cărora îndrumăm comportamentul elevilor potrivit unui scop și luarea în considerare a unor valori ale culturii și civilizației. Prescripțiile și regulile normative se exprimă în obligații, interdicții, permisiuni.

În **relația pedagogică de tip deontic** există ca referință, potrivit lui J. Habermas (vezi *Cunoaștere și comunicare*, 1983), însăși structura comunicării umane și fundamentarea logică a actului de vorbire, care explicitează sensul interacțiunii dintre vorbitor și ascultător, adică distingem cuvintele: a porunci, a pretinde, a ruga, a cere, a interzice, a permite, a refuza, a opune, a sfătui, a avertiza etc. Întrebuințarea acestora de către profesor, în relația sa cu elevii, corespunde din punct de vedere logic lui „trebuie” (în sens imperativ sau indicativ) și lui „poate” (în sens permisiv). Cu ajutorul acestei modalități se produce trecerea progresivă de la o formă de autoritate deontică la alta, de la constrângerea externă la autoconstrângere. Din această perspectivă, întrebuințarea excesivă de către profesor a exigențelor imperativ-indicative față de elevi nu este recomandabilă pentru că ele nu pot pune în mișcare dorința și voința acestora.

Poate fi pusă întrebarea dacă nu trebuie să acționeze și elevul asupra propriei sale probleme de comportament. Evident că da, prin exercițiul autoobservării, cu scopul de a se elibera de manifestările negative ale comportamentului său. Acest exercițiu reprezintă o practicare a răbdării, perseverenței, speranței și refuzului de a ceda slăbiciunilor instinctuale sau deprinderilor negative de relaționare cu sine și cu altul.

## Tema N 8

### EDUCAȚIA ÎN TREI IPOSTAZE.

#### Planul:

1. Educația ca mijloc.
2. Educația ca proces.
3. Educația ca rezultat. Determinarea nivelului educabilității elevului.

**Scopul temei:** determinarea esenței procesului educațional-mijloc, instrument, rezultat.

#### Obiectivele:

- § A demonstra că educația este totul;
- § A conștientiza că educația reprezintă un proces;
- § A forma abilități de măsurare a nivelului educabilității elevului.

#### Aplicații practice:

1. Selectați situații educative, care demonstrează faptul că educația reprezintă un mijloc, o cale de formare a personalității educatului.
2. Prezentați un studiu de caz care demonstrează că educația este un proces.

#### I. Educația ca mijloc

Educația reprezintă totul. Educație este un concept multiaspectual. Organizând procesul educațional, cadrele didactice trebuie să ia aminte că educația în esență înstruchipează trei lucruri. Educația fiind în ipostază de factor stimulator al dezvoltării personalității este un **mijloc**. Deci, pentru ca personalitatea să fie formată multilateral, sub toate aspectele, cadrele didactice trebuie să dețină multiple mijloace, căi de realizare a acestui proces. Având loc în timp, în fiecare secundă, minută, zi, săptămână, an, educația este în strânsă legătură cu schimbările ce au loc în personalitatea copilului, educatului și a educatorului. Deci ea este un **proces**. Totodată educația este și un **rezultat**, fiindcă permanent în procesul interacțiunii influenței asupra educatului în personalitatea acestuia intervin schimbări, are loc formarea anumitor trăsături de personalitate.



Educația ca mijloc – reprezintă o influență a activității pedagogice asupra educatului, datorită cărei influențe educatul este stimulat de a întreprinde anumite acțiuni în cadrul cărora educatul se dezvoltă. Datorită influenței educatul recepționează, însușește valori sociale, culturale, le transferă în orientări ale personalității.

Prezentăm câteva exemple prin care vom argumenta teza despre educație ca mijloc.

**Exemplu 1.** Anul 1944. Într-un sătuc îndepărtat a sosit dintr-un oraș, în care domina frigul și foamea o mamă cu trei copii, pentru a coexista. Tatăl era pe front. Familia trăia în mizerie și sărăcie. La 1 septembrie fiul în vârstă de 9 ani a mers la școală: mama i-a cusut pantaloni din țesătură de cînepă (de care a găsit). Băieții la școală îl râdeau pe băiețuș. El vrea să fugă acasă și să nu mai vină la școală. A intervenit învățătoarea care le-a interzis elevilor să-și bată joc de coleg. Copilului i-a șoptit la ureche s-o roage pe mama să fiarbă pantalonii în apă cu coji de ceapă, ca ei să-și schimbe culoarea. I-a spus copilului să vină numaidecât la școală. Pentru toată viața a memorizat băiatul lecția plină de înțelepciune.

**Exemplu 2.** Prin a patra Ionel, care anterior era foarte amabil, liniștit, a devenit foarte obraznic, brutal. Învățătoarea nu-l simpatiza, părinții erau nedumeriți și sufereau mult, colegii îl ignorau.

Totul s-a schimbat, după ce învățătoarea foarte supărată i-a spus: ”De ce tu așa de mic, ești atât de răutăcios, din cauza răutății se vede că nu crești!” pe neașteptate Ionel a început să plângă în hohote. Profesorul de educație fizică, care era în clasă în acel moment l-a luat într-o parte, l-a strâns de umeri și i-a spus:” Te-am înțeles –ai probleme din cauză că ești mic de statură. Să știi, flăcăii cresc până la 25 ani. Unii cresc mai repede, alții mai încet. Nu avea grijă, vei crește și tu. Repede o să vii cel mai înalt din clasă. Eu tot am fost așa în copilărie. Toți îmi spuneau că sunt un pitic. Dar s-a găsit un om învățat: ”Ocupă-te cu sportul și vei crește” M-am ocupat în serios. Peste doi ani nici mama nici tata, nu mă recunoșteam. Ocupă-te și tu cu sportul. Vei vedea cum te vei schimba.”

În ambele exemple, influența educativă este ca un impuls spre anumite acțiuni, aprecieri... Sistemul influențelor, dacă ele sunt bine gândite și orientate, constituie fundamentul unei strategii educative, care duce spre rezultate pozitive.

Influențele negândite, exprimate într-o formă negativă se transformă mai întâi într-un obstacol al faptelor pozitive, iar mai apoi în rezistența educației.

De exemplu: grupa pregătitoare de la grădiniță: O tânără educatoare ordonă: Vă aranjați în perechi imediat. Ieșim cu toții din pădure, cui spun! Vasilică, tu ai nevoie de invitație specială? Unde îți este perechea? Încă o observație și toți o să-mi ieșiți din pădure!” Pe Vasilică îl împinge cu forța în coloana de copii. Mai strigă odată, copii se aranjează în perechi. Pe fețele lor se poate vedea tristețe și neînțelegere. Au mers indiferenți pe lângă copacii care înverzeau, pe lângă păpădiile în floare.

Astfel mijlocul dezvoltării – natura vie, se transformă într-un mijloc de inhibiție.

## **II. Educația ca proces.**

Din latină procesul reprezintă „mișcare înainte”, schimbare. Procesul educațional – este o interacțiune a educatului și educatorului în dezvoltare, orientată spre atingerea scopului preconizat și care duce spre un rezultat, provoacă schimbare, provoacă apariția unor trăsături și calități de personalitate. În cadrul procesului educațional totul este în mișcare, în schimbare: învățătorul, elevii, calitatea procesului.

De exemplu, învățătoarea clasei a II –a determină scopul: „Fie ca toți elevii mei din clasă să devină buni la suflet, prietenoși, harnici”- și organizează cu clasa activități, în cadrul cărora stimulează aceste trăsături. Cu timpul aceste trăsături se manifestă. Pedagogul laudă copiii, stimulează acțiunile lor. Obiectivul major este de-a întări, manifestările pozitive.

Educația ca proces este orientată spre susținerea individualității copilului, spre manifestarea și dezvoltarea acestei individualități.

Vom prezenta această teză mai detaliat. Vom încerca să caracterizăm individualitatea. În lucrările filozofilor, sociologilor, pedagogilor, psihologilor

întâlnim mai mult de 100 concepte cu privire la individualitate. Analizând mai multe puncte de vedere ne-am determinat în patru aspecte care, caracterizează esența individualității.

**1. Individualitatea ca ceva unic, irepetabil, deosebit** în ființa umană. Așa puncte de vedere întâlnim în literatura de specialitate (Isaev E.I., Slobodcica V.I., Revițchi I.I.); unicitatea, irepetabilitatea, în viziunea lor reprezintă aspectul important al individualității umane, dar nu reprezintă conținutul.

Ideea este următoare: esența lucrului pedagogului cu individualitatea nu constă numai în luarea în vedere a particularităților individuale a copilului și stimularea lor.

**În primul rând** pedagogul nu trebuie să fie foarte insistent în acest aspect, fiindcă ereditatea, mediul, activitatea copilului determină existența anumitor trăsături, însușiri ale unui individ concret față de altul.

**În al doilea rând**, individualitatea nu trebuie abordată ca o sumă de trăsături și însușiri ale ființei umane, primită prin adunarea lor.

**În al treilea rând**, trăsăturile deosebite nu sunt ținta necesară și pentru înșiși copiii.

Unii copii încearcă să demonstreze o individualitate falsă prin vestimentație, frezură, faptă.

**2. Al doilea aspect – individualitatea ca însușire, calitate, caracteristică omului.** Așa o caracteristică savanții o socot ca cea mai importantă. Psihologul B.I. Ananiev, în privința aceasta menționa, că dacă personalitatea este vârful structurii însușirii personalității, atunci individualitatea este – „profunzimea” personalității și subiectului activității.

**3. Al treilea aspect – individualitatea ca o etapă, ca un nivel al dezvoltării omului.** Individualitatea reprezintă nivelul superior al dezvoltării omului. Formarea individualității este un proces de lungă durată. Copilăria este numai o etapă în acest proces.

**4. Al patrulea aspect** – individualitatea ca o formă deosebită a existenței umane. În literatură se menționează că viața socială a omului se realizează în două

forme: colectivă și individuală. Individualitatea constă în faptul că fiecare individ reprezintă o lume deosebită, care fiind inclusă în lumea înconjurătoare, păstrează independența sa.

Esența activității pedagogice este de-a ajuta copilul să devină el însuși.

Cum explicăm această teză?

Copilul se naște ființă umană și nu posedă individualitatea de la naștere ca o calitate formată pe deplin. Individualitatea trebuie formată pe parcursul vieții și activității copilului. Foarte des, copilul, omul cunoaște slab predispozițiile, potențele sale și nu le dezvoltă. De asemenea, copilul sub presiunea grupului poate, selecta forme și modalități de comportament care nu corespund propriilor principii.

În baza celor menționate conchidem că: **copilul se naște ca individ, ca personalitate el se formează, ca individualitate el se constituie.**

Individualitatea este constituită din câteva componente:

- § Nucleul individualității este **atitudinea copilului față de sine, de existența sa, față de lumea înconjurătoare.** Atitudinea se formează și determină modul de a gândi al copilului, comportamentul lui, particularitățile percepției emotive ale fenomenelor, evenimentelor ce au loc în jur.
- § Alt component al individualității – **potențele, predispozițiile și capacitățile copilului.** Manifestarea lor ne vorbește despre individualitate.
- § Un alt component – **experiența social-culturală a individului.** Ea include cunoștințe despre om și realitatea care-l înconjoară pe om, priceperi și deprinderi, abilități de a transforma realitatea. Experiența creativă a omului, priceperi și deprinderi de autocunoaștere, autoreflexie.
- § Următorul component – **orientarea moral – spirituală a copilului.** Cunoașterea normelor și regulilor etice (conștiința morală) și comportarea în corespundere cu ele (conduita etică).
- § Un alt component – **activismul creativ, creativitatea,** ca element, ca însușire, ca condiție de formare a individualității.

Vom conchide că: **individualitatea reprezintă integritatea însușirilor, care reflectă capacitatea omului de a fi el însuși, determinată de realizările sociale, atitudine creativă față de sine și existența sa, față de realitatea înconjurătoare.** Individualitatea îmbină trăsăturile generale, deosebite și unice ale unui individ concret.

Caracteristicile unui proces educațional orientat spre dezvoltarea și manifestarea individualității elevului sunt: orientativ, cu un conținut obiectiv, activ, rezultativ.

Caracterul orientativ determină orientarea spre formarea individualității la elev. Se realizează dacă și pedagogul și elevul își vor pune drept scop:

- § Crearea condițiilor pentru manifestarea și dezvoltarea individualității;
- § Utilizarea efectivă a propriului potențial pentru a deveni el însuși.

În calitate de principii ale formării individualității vom menționa:

- § Principiul integrității;
- § Principiul dualității;
- § Principiul dominantei;
- § Principiul variabilității;
- § Principiul relațiilor de sprijin;
- § Principiul activismului creativ,
- § Principiul reflexiv.

Vom explica esența acestor principii.

Integritatea reprezintă caracteristica integră a însușirilor individuale ale copilului ca individ, subiect, ca personalitate.

Acest principiu argumentează încă odată teza despre irepetabilitate, ceva unic în copil. Principiul actualizează teza antropologică despre om ca ceva unic și integru, care trebuie să fie drept obiect al educației.

**Dualismul** ne demonstrează două părți, două componente. Caracterul dualist prevede faptul că procesul educațional este determinat de mai multe

procese, care sunt legate de formarea individualității. E strict faptul că formarea individualității are loc sub influența eredității și mediului. Acest lucru îl demonstrează nenumărate cercetări, care accentuează că dezvoltarea omului, a individualității este imposibilă în afara sociumului, în afara activității umane, în afara culturii, în afara comunicării cu alți. Procesul socializării influențează formarea individualității copilului. Este important să deosebim două componente în procesul formării individualității prin socializare: tipizarea și unicitatea. Tipizare - proces orientat spre formarea tipicului, trăsăturilor generale la om, trăsături specifice majorității. Unicitatea – proces, care este orientat spre formarea calităților unice. Pentru formarea individualității, ambele componente trebuie să influențeze reciproc. Caracterul dualist determină de asemenea și necesitatea combinării a celor două forțe în procesul educațional: pedagogul și elevul.

**Dominanta.** Principiul acesta arată necesitatea concentrării forțelor intelectuale, fizice și spirituale asupra celui mai important aspect al vieții și activității.

**Variabilitatea.** Principiu care declară că pentru fiecare copil este nevoie de un sistem specific de educație. Principiul lui cere pedagogului priceperea de a proiecta și crea situația alternativă în educație.

**Principiul relațiilor de sprijin de ajutor.** Conceptul „relații de ajutor” a fost introdus de către Rodgers C., care le determină ca relații, în care unul din participanți tinde să producă în alți participanți schimbări. Pentru a constitui relații de ajutor este nevoie de anumite condiții. Este important de a cunoaște și a aprecia nivelul dezvoltării fiecărui elev și nivelul educabilității lui.

În acest context scopul va fi: acumularea unor reprezentări integrale despre multiple aspecte ale dezvoltării personalității și determinarea obiectivelor dezvoltării de mai departe.

Pentru a determina nivelul înaintării elevului în dezvoltare pot fi utilizate criteriile (indicatorii):

### **1.Motivarea activității cognitive de învățare.**

- § Elevii tind să dobândească cunoștințe atât în procesul de învățământ, cât și în afara curriculumului. Elevii tind să-i ajute pe colegi.
- § Învăță cu interes, se interesează de diferite aspecte ale lumii înconjurătoare.
- § Învăță numai dacă sunt controlați: învață fără interes. Activismul cognitiv este slab. Învăță numai în clasă.
- § Nu manifestă interes pentru cunoștințe, cunoaște slab curriculumul.
- § Este nepăsător față de învățatură, lipsește activismul cognitiv.

## **2. Formarea priceperilor și abilităților intelectuale (analiză, sinteză, comparație, determinarea legităților).**

- § Nivel înalt: determină independent conținutul, sensul materialului analizat, face generalizări foarte precise, determină deosebirile în timpul comparației, foarte ușor găsește și explică legitățile din cadrul proceselor și fenomenelor.
- § Nivel bun: cu plăcere determină conținutul, sensul celor analizate, este în stare de-a face generalizări cu ajutorul adulților, determină legități de asemenea cu sprijinul adulților.
- § Nivel mediu: însărcinările consacrate analizei, comparației, generalizării le îndeplinește dar fără interes. Tot timpul apelează la ajutorul adulților.
- § Nivel slab: toate însărcinările le îndeplinește numai cu ajutorul adulților. Legitățile le descoperă greu.
- § Nivel foarte slab: toate sarcinile de învățare le realizează cu greu. Nu întotdeauna vrea să primească ajutor, lipsește priceperea de-a stabili legități.

## **3. Nivelul instruirii.**

- § Nivel înalt: însușește materialul la lecție, aplică liber în învățare toate tipurile de memorie, este capabil de a-și concentra atenția.

§ Nivel bun: materialul este însușit 80% la lecție, aplică când este necesar cele mai dezvoltate tipuri de memorie, la dorință își poate concentra atenția.

§ Nivel mediu: pentru a însuși materialul are nevoie de-a îndeplini tema de acasă, folosește numai un tip de memorie, capacitatea de-a concentra atenția este mică.

§ Nivel slab: materialul este slab însușit, memoria este slab dezvoltată.

#### **4 Abilități de muncă intelectuală.**

§ Nivel înalt: își poate proiecta și controla activitate, are spirit organizatoric, tempoul de lucru este înalt, stabil.

§ Nivel bun: poate proiecta și controla activitatea cu ajutorul învățătorului. Nu întotdeauna este organizat, tempoul de lucru nu este întotdeauna stabil.

§ Nivel mediu: proiectează și controlează activitatea cu greu, nu este organizat, tempoul de lucru este încet.

§ Nivel slab: nu proiectează activitatea, capacitatea de autocontrol este slabă.

§ Nivel foarte slab: nu poate și nu vrea să-și proiecteze activitatea, tempoul de lucru este foarte slab.

#### **5. Succesul, rezultatul muncii individuale**

§ Nivel înalt: se observă un interes crescând, se manifestă inițiativa practică.

§ Nivel bun: interesul față de învățare este stabil, dar inițiativa nu se manifestă întotdeauna.

§ Nivel satisfăcător: interesul față de ocupații depinde de situații concrete, inițiativa se manifestă în cazul dacă pedagogul insistă.

§ Nivel slab: interesul față de ocupații lipsește, inițiativa nu se manifestă.

§ Nivel foarte slab: interes față de ocupație nu există.

#### **6. Nivelul oboselii**



- § Nivel foarte jos: este bine dezvoltată capacitatea de a-și concentra atenția, regimul zilei este tot timpul realizat.
- § Nivel foarte slab: este dezvoltată capacitatea de a-și concentra atenția, însă regimul zilei nu este realizat în toate aspectele.
- § Nivel impunător: capacitatea de a-și concentra atenția nu este dezvoltată p deplin, elementele regimului sunt deseori încălcate.
- § Nivel destul de înalt: capacitatea de a-și concentra atenția este foarte slab dezvoltată, componentele regimului sunt tot timpul încălcate.
- § Înalt: capacitatea de a-și concentra atenția nu este dezvoltată, regimul zilei nu se îndeplinește.

## **7. Orientarea**

- § Este în stare să-și formuleze scopul activității și să-l realizeze, își dă bine seama ce vrea să obțină, cine va deveni în viață, tinde spre cunoștințe, care îl pot ajuta să devină cineva.
- § Poate formula scopul, dar nu întotdeauna îl poate realiza, este conștient de faptul cine va deveni pe viitor, dar nu dă dovadă insistență în dobândirea cunoștințelor.
- § Nu crede că trebuie să-și formuleze scopul, nu știe la concret cine trebuie să devină, se bazează pe recomandările adulților, semenilor.
- § Nu este capabil d a-și pune un scop, de a-și determina calea vieți.
- § Lipsa totală a capacității de a-și formula scopul și de-a deveni cineva.

## **8. Disciplina**

- § Nivel înalt: posedă spirit organizatoric, realizează regulile elevilor, este totdeauna gata de-a acorda ajutor.
- § Nivel bun: este gata de-a acorda ajutor în realizarea regulilor elevilor după cerința educatorului, conștientizează importanța acestei calități.
- § Nivel satisfăcător: demonstrează priceperea de-a menține disciplina la cererea educatorului; conștientizează slab importanța disciplinei.
- § Nivel jos: este pasiv în manifestarea disciplinei, este cel care se supune după necesitate.

§ Lipsa disciplinei.

## **9. Comunicabilitatea, nivelul de a se încadra în colectiv.**

§ Este lider: intră ușor în contact cu cei din jur, se pricepe de a susține relații cu semenii, cu profesorii cu părinții. Se bucură de respect din partea celorlalți.

§ Lider: este în stare de-a stabili contact cu alții, susține bunele relații în colectiv, dar foarte rar este inițiatorul relațiilor.

§ Nu este egal în relații cu cei din jur. Uneori este provocatorul conflictelor, îl respectă numai unii din copii.

§ Este conflictual des în relații cu colegii.

§ Des complică relațiile în colectiv, este nepăsător față de alții.

## **10. Nivelul dezvoltării deprinderilor de autoservire. Realizarea regulilor igienei personale.**

§ Permanent îndeplinește regulile igienei personale, are formate deprinderi de autoservire, nu are nevoie de control din partea educatorului.

§ Îndeplinește selectiv regulile igienei personale, este gata pentru autoservire.

§ Îndeplinește regulile fără interes deprinderi de autoservire slab dezvoltate.

§ Îndeplinește regulile numai atunci, când o cere educatorul.

§ Nu îndeplinește regulile, nu vrea să se ocupe de autoservire.

## **11. Exteriorul și acuratețea.**

§ Corespunde cerințelor instituției de învățământ, ajută la dezvoltarea acestor însușiri la colegii săi, propagă importanța acestora.

§ Corespunde cerințelor, însă îi ajută pe colegi, dacă educatorul îi cere aceasta.

§ Nu corespunde cerințelor în toate, nu precaută aceste calități ca necesare.

§ Rar corespunde cerințelor, nu vrea să-și formeze aceste calități.

§ Foarte rar corespunde cerințelor, nu vrea să-și formeze aceste calități.

§ Nu corespunde cerințelor, ignorează formarea acestor calități.

## **12. Interese și hobbyuri.**

- § Preferă să citească, manifestă interese permanent față de muzică, cultură, împărtășește cunoștințele din aceste domenii cu colegii.
- § Citește mult, se interesează de muzică, vizitează cu plăcere centrele culturale, conștientizează importanța moștenirii culturale, își împărtășește cunoștințele, dacă educatorul îi cere s-o facă.
- § Citește la indicațiile profesorului, nu conștientizează importanța moștenirii culturale.
- § Nu manifestă interes pentru lectură. Centrele culturale sunt vizitate rar.
- § Nu vrea să citească literatură artistică, refuză să viziteze centre culturale, nu manifestă interes pentru formarea culturii sale.

## **13 Nivelul culturii etice.**

- § Înalt. Nu permite manifestarea ignorării personalității sale și a celor din jur. Îndeplinește normele moral-etice sociale, explică colegilor necesitatea îndeplinirii regulilor și normelor moral-civice.
- § Bun. Îndeplinește etica relațiilor interumane, dar nu este inițiatorul propagării lor printre colegi.
- § Mediu. Îndeplinește normele etice, sub presiunea adulților, nu este respectuos cu cei din jurul său.
- § Nivelul scăzut: utilizarea lexicul informal nu este respectuos cu cei din jurul său.
- § Foarte scăzut: nu este echilibrat, înjură, nu este respectuos în comportament cu alții.

## **14 Autoeducația**

- § Lucrează activ asupra înlăturării deprinderile urâte, manifestă permanent inițiativă în obținerea rezultatelor, ascultă ce spun adulții și semenii.
- § Este activ în vederea înlăturării deprinderilor urâte, dar se include în lucru după inițiativa altora.
- § Nu manifestă mare activism. Se include în lucru sub controlul adulților.
- § Este pasiv în autoeducație. Activează numai atunci când este stimulat.

§ Este indiferent de cele ce se întâmplă cu el, indiferent față de opinia celor din jur.

### **15. Atitudinea față de cultura fizică și sport.**

§ Participă activ în lucrul secției sportive, se ocupă zi de zi cu gimnastica de dimineață, își călește organismul, duce un mod sănătos de viață, tinde permanent spre rezultate sportive.

§ Este ocupat în secții sportive, face gimnastică, dar nu zi de zi, nu se ocupă permanent cu călirea organismului.

§ Se ocupă cu sportul din când în când. Nu manifestă interes pentru un mod sănătos de viață.

§ Este pasiv în vederea culturii fizice și a sportului. Gimnastica de dimineață o face rar.

§ Este nepăsător față de cultură fizică și sport.

### **16. Activismul social.**

§ Permanent este inițiatorul și organizatorul activităților extracurriculare, manifestă activism în realizarea obiectivelor preconizate. Se străduie să încadreze câți mai mulți colegi în activitate.

§ Este responsabil în vederea realizării însărcinărilor preconizate.

§ Activism spontan, din când în când. Spirit organizatoric slab.

§ Este pasiv în principiu.

§ Este nepăsător.

### **17. Îndeplinirea obligațiilor.**

§ Lucrează activ, cu inițiativă, duce lucrul până la final.

§ Lucrează bine, dar nu manifestă inițiativă.

§ Nu manifestă interes pentru lucrul pe care îl îndeplinește, nu demonstrează inițiativă.

§ Manifestă activism numai în unele situații.

§ Nu îndeplinește obligațiile sale.

Indicatorii nominalizați ajută pedagogului să determine dacă copilul înaintază în dezvoltare sau nu. Se urmărește acest lucru în timp.

De asemenea, se cere studierea nivelului educabilității copilului.

Educabilitatea este o însușire a personalității, care se caracterizează prin totalitatea calităților impozante, care reflectă într-o formă generalizată sistemul atitudinilor omului față de realitate, față de oameni, față de sine.

Nivelul educabilității se determină în baza mediei primite în rezultatul adunării punctajului după câteva indicatori:

- § Autoaprecierea elevului;
- § Aprecierea elevului din partea dirigintelui;
- § Aprecierea copilului din partea părinților;
- § Relațiile elevului cu colegii din clasă.

### **Criteriile studierii nivelului educabilității.**

#### **1. Libertatea personalității**

- § Nivelul autoconștiinței;
- § Independență în luarea deciziei;
- § Autodisciplina, onestitatea;
- § Sentimentul demnității personale, autorespectul;
- § Alegerea corectă a tipului de activitate.

#### **2. Umanismul personalității:**

- § Compasiunea, bunătatea;
- § Altruismul;
- § Toleranța, bunăvoința;
- § Modestia;
- § Dispunerea de-a acorda ajutor celor apropiați celor îndepărtați;
- § Tendința spre pace, spre coexistență,
- § Înțelegerea valorilor vieții umane.

#### **3. Spiritualitatea personalității**

- § Trebuința de autocunoaștere,
- § Trebuința de frumos;
- § Trebuința de-a comunica;
- § Trebuința de-a căuta esența vieții;

§ Capacitatea de a reflecta.

#### **4. Creativitatea personalității**

§ Capacități dezvoltate,

§ Intelect dezvoltat;

§ Intuiție;

§ Trebuința de-a transforma, schimba lucrurile.

#### **5. Practicismul personalității**

§ Cunoașterea bazelor economice;

§ Hărnicie;

§ Spirit gospodăresc;

§ Posedarea comutatorului;

§ Posedarea limbilor străine;

§ Modul sănătos de viață, călirea organismului;

§ Bunele maniere.

Cum se apreciază nivelul educabilității? Se apreciază după sistemul de 5 puncte: Nivel înalt - 5 puncte

Nivel mai sus de mediu – 4 puncte

Nivel mediu – 3 puncte

Nivel slab – 2 puncte

#### **Caracteristica fiecărui criterii:**

**Nivel înalt.** Elevul conștientizează obligațiunile sale de învățare, sociale de muncă ca o datorie față de societate, colectivitate. Elevul re trăiește faptul că este unul din membrii colectivității. Prezintă interes pentru învățatură, pentru viața socială. Are formată tendința de autoeducație, trebuința de a munci. Elevul este independent, participă activ în activitățile de muncă, participă în activități patriotice, ecologice, culturale, etc.

**Nivel mai sus de mediu.** Intențiile morale ale elevului corespund cerințelor morale a societății. Elevul are atitudine pozitivă față de învățatură, muncă, activități social-utile, însă demonstrează independență și creativitate numai în unele situații „când face un lucru de suflet”. Unii elevi preferă munca fizică și nu

învățătura. Profunzimea cunoștințelor depinde de interesul față de disciplina de învățământ. Se ocupă de autoeducație foarte rar.

**Nivel mediu.** Poziția morală a elevului este constituită din convingeri care corespund cerințelor societății îmbinate cu intenții egoiste, individualiste. Elevul nu înțelege valoarea educației, învățământului în propria dezvoltare. Interesul pentru obiectele de învățământ, pentru munca social-utilă este destul de mărginit. Deseori elevul manifestă atitudine negativă pentru muncă, pentru învățatură. Interesele personale sunt prioritare față de cele sociale. Autoeducația este orientată mai mult spre dezvoltarea unor calități prestigioase.

Nivel slab. Elevul este nepăsător față de viața țării, nu manifestă interes pentru treburile colectivului, nu înțelege sensul social al învățării, al muncii. Nu conștientizează necesitatea de-a obține studii de cultură generală. Mai mult preferă distracțiile, jocurile decât învățătura.

### **Metodica studierii nivelului educabilității.**

Pentru a urmări nivelul dezvoltării educabilității se propune **fișa individuală de apreciere**, în care cadrul didactic, familia, colegii apreciază fiecare calitate, însușirea a personalității. Se face media punctajului primit.

Suma aritmetică a mediei  
criteriilor educabilității.

Nivelul educabilității

-----  
Numele, prenumele elevului, anul de învățământ

Criteriile educabilității	Calitățile de personalitate pentru fiecare criteriu	Aprecierea prin puncte					Media
Libertatea personalității	Nivelul autoconștiinței						
	Independența în decizii						
	Autodisciplină, onestitatea						
	Demnitatea civică						

	Alegerea tipului de activitate						
Total							
Umanismul	Compasiune, altruism Modestia Toleranța						



## Tema N 9

### Consecințele rezistenței educației

#### Planul:

1. Problematika eșecului școlar.
2. Comportamentul agresiv: cauze, forme de manifestare și modalitate de combatere.
3. Tulburările psihice și performanța școlară.

**Scopul temei:** a-i cunoaște pe studenți cu urmările, consecințele rezistenței educației.

#### Obiective:

§ a arăta cauzele, care provoacă rezistența educației;

§ a conștientiza faptul că în urma opunerii, ignorării educației apar consecințe grave.

#### Aplicații practice:

1. Pregătiți proiectul unui internii cu elevii cu scopul de-a depista cauzele rezistenței.
2. Selectați câte un studiu de caz la temă.

### 1. Problematika eșecului școlar

Eșecul școlar constituie astăzi un fenomen întâlnit în toate sistemele de învățământ. Problematika eșecului școlar este vastă, raportându-se nu numai la câmpul educativ, ci și la spațiile culturale, economice, politice, sociale, la opțiunile fundamentale ale unei societăți.

Din punct de vedere pedagogic, termenul *eșec școlar* are accepțiuni diferite, fiind în mare măsură o problemă de atitudine și un mod de evaluare a rezultatelor școlare, a calității performanțelor școlare ale elevilor, de existență a programelor, de existența unor norme implicite sau explicite în ce privește reușita școlară.

În literatura de specialitate termenul de eșec școlar este raportat la cel de reușită școlară, desemnată ca fiind concordanța dintre capacitățile, reușitele,

interesele, atitudinile școlare ale elevilor și nivelul cerințelor școlii, programelor și finalităților propuse de acestea.

La polul opus, eșecul școlar este definit ca fiind discrepanța dintre exigențele școlare, posibilitățile și rezultatele elevilor.

Implicațiile eșecului școlar sunt multiple, atât pe termen "scurt și mediu, dar mai ales pe termen lung.

În societatea contemporană, nivelul de instruire constituie factorul primordial de integrare socială, economică, politică, culturală. Astfel că, pe termen lung, efectele eșecului școlar se regăsesc în eșecul social.

Necesitatea diminuării fenomenului de eșec școlar se impune din cel puțin patru puncte de vedere:

1) economic - randamentul economic este scăzut datorită incompetenței profesionale a indivizilor. De asemenea, se produce și o creștere nerentabilă a cheltuielilor pentru educație.

2) social - slaba pregătire a forței de muncă induce efecte în plan social precum: marginalizarea, șomajul, excluderea socială, delincvență etc.

3) individual - eșecul școlar are în vedere și efecte psihologice, cum ar fi: dificultăți de adaptare, neîncrederea indivizilor în forțe proprii, anxietate, stres etc.

4) pedagogic - eșecul școlar este indicatorul lipsei de randament pedagogic, al insuficiențelor întâlnite în sistemul educativ.

## **2. Forme ale eșecului școlar**

În plan pedagogic, putem întâlni următoarele forme ale eșecului școlar:

1). *Rămânerea în urmă la învățătură:*

a) Episodică - lacunele cuprind o singură temă sau un capitol dintr-o disciplină de învățământ;

b) La nivelul unui semestru. Lacunele privesc o serie de teme sau capitole dintr-o disciplină de învățământ. Insuficiențele se manifestă prin nepriceperea de a folosi rațional operațiile mentale, activitatea de învățare este slab organizată.

c) Persistență - lacunele se înregistrează la majoritatea materiilor, ritmul de învățare al elevului este scăzut.

## 2). *Repetenția*

Este caracterizată de insucces persistent de-a lungul întregului an școlar, ceea ce necesită repetarea anului de studiu. Elevul are lacune la mai mult de trei discipline, are foarte slab dezvoltate deprinderile de lucru și autocontrol, are o atitudine negativă față de învățatură.

**În plan social**, pot fi considerate forme ale eșecului școlar următoarele categorii:

1). *Abandonul școlar*, care se caracterizează prin părăsirea prematură a școlii și rupererea actului cu școala. Abandonul devine astfel cauză a eșecului școlar.

În plan social, de multe ori abandonul se asociază cu delincvența juvenilă, cu recurgerea la droguri, șomajul produs de necalificare, cu viața de familie dezorganizată.

Abandonul poate fi caracterizat prin absenteism (total sau parțial).

Abandonul parțial are diferite cauze în funcție de zonă (rurală sau urbană).

Abandonul parțial /total în zona urbană poate fi cauzat de influența cercului de prieteni asupra copilului, de atracțiile pe care orașul le exercită asupra acestuia.

Abandonul parțial în zona rurală este determinat, în principal, de condițiile satului, de ajutorul pe care copii trebuie să-l dea părinților în muncile agricole.

2). *Excluderea socială și profesională*, ca rezultat al insuficienței pregătiri intelectuale, culturale, profesionale.

3). *Analfabetismul*, înțeles nu doar ca incapacitatea unui subiect de a citi și a scrie, ci în sens de incapacitate a subiectului de a folosi instrucția și educația primită în școală, astfel încât să se adapteze cerințelor sociale și profesionale.

## **3. Cauzele eșecului școlar**

Pentru eliminarea efectelor negative ale eșecului școlar este necesară cunoașterea cauzelor care l-au produs.

Cunoașterea condițiilor determinate ale reușitei /nereușitei școlare orientează atât activitățile cadrelor, cât și ale elevilor.

În explicarea cauzelor eșecului școlar există o serie de poziții teoretice ce iau în considerație o multitudine de factori.

## 1). *Factori individuali*

a) *Curentul genetic* explică eșecul școlar prin nivelul redus al inteligenței individului. Acesta este determinat de moștenirea genetică și este măsurabil prin coeficientul de inteligență. De asemenea, eșecul școlar mai este explicat prin deficiențe și tulburări de natură psiho-senzorială.

Diferențierea indivizilor fiind una genetică, nu toți indivizii pot atinge aceeași performanță.

De aceea, elaborarea unei politici educaționale coerente trebuie să urmărească eliminarea eșecului școlar prin selecția indivizilor conform naturii care-i desemnează unor sarcini de execuție sau unor funcții de conducere

. b) *Curentul psiho-afectiv* pune în legătură procesul de construire a personalității copilului cu etapele școlarității. În opinia reprezentanților acestui curent, câteva etape sunt decisive: intrarea în grădiniță (se produce prima ruptură de familie), începutul școlarității, trecerea la învățământul secundar și apoi la cel superior. Fiecare moment de ruptură cere o adaptare la noile situații, test pe care unii elevi îl trec cu bine, iar alții nu; nereușita generează eșec școlar. Printre cauzele eșecului școlar sunt menționate: separarea pe care școala o impune copilului în raport cu familia sa, competitivitatea din clasă sau de acasă unde mai există un copil elev, tulburările de pubertate etc.

c) *Atitudinea față de cunoaștere și nivelul aspirațiilor elevului*. Sensul pe care copilul îl dă cunoașterii și reușitei școlare influențează hotărâtor atingerea acestuia.

Construcția atitudinii față de cunoaștere și nivelul aspirațiilor sunt dependente de mediul social de origine, de istoria personală, de reacția copilului la întâlnirea cu școala .

## 2). *Factori sociali și culturali*

a) *Handicapul socio-cultural*. Cercetările statistice efectuate de-a lungul timpului arată faptul că între mediul socio-cultural de unde provin elevii și performanțele școlare ale acestora există strânse legături.

Un mediu considerat "defavorizat" nu poate asigura referințele culturale minime pentru a valorifica eficient oferta școlară existentă.

Lipsa mijloacelor culturale din mediul familial și social provoacă întâzieri ale dezvoltării intelectuale a copilului mai ales în plan verbal și cognitiv.

Limbajul este considerat, de asemenea, un factor ce influențează hotărâtor reușita școlară.

Berstein (1975) a elaborat teoria "codurilor lingvistice". Conform acestei teorii, limbajul folosit în familie este factorul ce duce la diferențierea performanțelor școlare ale elevilor.

Limbajul utilizat în familiile "favorizate" sociocultural este elaborat, comun cu cel utilizat în școală, creând elevilor ce provin din acest mediu un avantaj. Categoriile sociale "defavorizate" social și cultural au un cod lingvistic restrâns (concret, fără nuanță expresivă), ceea ce produce un "handicap lingvistic" (nu percep semnificații, nu pot decodifica mesaje abstracte).

Starea economică a familiilor influențează opțiunile școlare ale elevilor. În general, în familiile sărace copiii optează pentru studii de scurtă durată și profesii solicitate pe piața forței de muncă.

Diferențele dintre sistemul de valori adoptate în familie și cel promovat de școală influențează, de asemenea, performanțele școlare ale elevilor .

Identificarea situațiilor de "handicap sociocultural" au dus la elaborarea de programe educaționale compensatorii și de remediere a situațiilor de deficit cultural al copilului sau al familiei sale.

b) *Reproducerea raporturilor de clasă prin instituția școlară.* Unii sociologi văd în școală o instituție de reproducere socială ce promovează normele și valorile clasei favorizate, ignorând valorile ce provin din grupurile defavorizate.

Școala reproduce astfel structura raporturilor dintre clasele sociale, permanentizând și legitimând ierarhia socială.

Elevii proveniți din familii favorizate beneficiază încă de la începutul școlii de un "capital cultural" identic sau apropiat de cultura vehiculată de școală, care îi va asigura succesul școlar și profesional.

Copiii proveniți din mediul defavorizat vor intra în conflict cu stilul cognitiv și normele promovate de școală (sunt străine mediului lor), ceea ce generează atitudini de refuz școlar, proteste, eșec etc.

c) *Curentul interacționist* pune accentul pe ceea ce se întâmplă în școală, pe mecanismele specifice acesteia. Chauveau și Rogovas (1984) susțin că "eșecul se construiește" în interiorul școlii, ca urmare a interacțiunilor dintre profesori și elevi. Profesorii au anumite așteptări față de elevii lor. Parcursul profesional, mediul socio-profesional de proveniență a profesorului condiționează anumite reprezentări despre elevul ideal. Astfel, el tinde să raporteze fiecare elev la imaginea elevului ideal, evidențiindu-i pe aceia care se apropie cel mai mult de această imagine și devalorizându-i pe cei ce se îndepărtează de acesta, prin atitudini și gesturi. Se creează astfel un circuit afectiv între profesori și elevi.

Alți factori specifici școlii, ce influențează direct profund nivelul performanței școlare, sunt: metodică predării, stilul de învățare, modul de evaluare etc.

Asupra condițiilor de desfășurare a procesului de învățămînt, Serviciul National de Evaluare și Examinare, la sfârșitul anului școlar 1997-1998, a efectuat o cercetare. Aceasta a cuprins 2 624 de subiecți (elevi ai clasei a IV-a ) din 154 clase, din toate județele țării, fiind statistic reprezentativă la nivelul național.

S-a urmărit identificarea nivelului de performanță pe care îl pot obține elevii la sfârșitul ciclului primar, la disciplinele limba română și matematică, și corelarea acestuia cu diferite variabile ce au influență semnificativă asupra performanțelor elevilor.

Redăm mai jos notele obținute. Nota medie obținută de elevi la limba română a fost de 7,12 puncte, maximul de punctaj fiind obținut de doar 0,15% din elevii eșantionului, procentajul celor ce nu au obținut nici un punct fiind de 0,42%.

Din raportul SNEE, putem trage concluzia că matematica polarizează populația școlară în elevi foarte buni și elevi foarte slabi. La matematică, punctajul mediu obținut a fost de 6,76. 25% din cei evaluați având medii în jurul notei 3, iar un procent de 25% din elevi obținând note de peste 9,50 puncte.

În mediul rural, performanțele mai slabe decât în cel urban pot fi datorate unor multiple cauze: lipsa personalului calificat, organizarea în clase cu predare simultană datorată numărului mic de elevi, ajutorul pe care elevii îl dau părinților în muncile agricole etc.

S-a observat, de asemenea, că experiența cadrelor didactice și continuitatea pe care acestea o au pe perioada celor patru ani influențează semnificativ performanțele elevilor.

Punctajul obținut de elevii ce au cadre didactice cu experiență și cărora nu li s-a schimbat învățătorul este superior celui obținut de ceilalți elevi.

Pregătirea mai slabă a elevilor din mediul rural le scade acestora șansele de reușită școlară în ciclul gimnazial și liceal. De aceea, se impune cu necesitate sprijinirea învățământului rural prin ofertă de condiții avantajoase pentru cadrele didactice calificate, îmbunătățirea bazei logistice, elaborarea și aplicarea de programe compensatorii etc.

#### **4. Modalități de remediere a eșecului școlar**

Trecerea de la paradigma egalității și cantității la paradigma competitivității și calității a produs numeroase mutații ale sistemului de valori sociale acceptate. Sistemul educațional, ca element al sistemului social global, reflectă condițiile și posibilitățile acestuia.

Reforma învățământului urmărește în esență eficientizarea sistemului educațional și, implicit, diminuarea fenomenului de eșec școlar.

Principalele modalități de prevenire a eșecului școlar adoptate în programul de reformă a învățământului preșcolar și primar sunt:

1. *Măsuri care presupun modificări în organizarea învățământului și activităților din clasă*

##### *1.1. Organizarea învățământului preșcolar*

§ obligativitatea grădiniței;

§ obligativitatea anului pregătitor;

§ extinderea și diversificarea rețelei de unități preșcolare (învățământ preșcolar alternativ, unități preșcolare particulare).

### 1.2. *Reorganizarea învățământului primar:*

- § reducerea efectivelor de elevi din clasă;
- § reorganizarea structurii anului de studii pe semestre;
- § introducerea ca materii de studiu a limbilor străine, informaticii, religiei (accent mai mare pe educația de bază);
- § adoptarea unui nou mod de evaluare a rezultatelor școlare etc.

### 1.3. *Îmbunătățirea bazei materiale:*

- § dotări moderne pentru școli;
- § extinderea rețelei de școlarizare;
- § adaptarea bazei materiale la specificul procesului de învățământ;
- § localuri și dotări funcționale și estetice;
- § informatizarea sistemului de învățământ.

### 3. *Măsuri ce privesc reorganizarea conținuturilor:*

- § evitarea memorării excesive; folosirea capacităților de acțiune creativă ale elevilor;
- § formarea unor deprinderi de muncă intelectuală;
- § luarea în considerare a particularităților de vârstă ale elevilor;
- § concordanța cu noile informații științifice, metode și tehnici pedagogice;

Se constată că un număr destul de mare de elevi întâmpină dificultăți sau au un ritm lent în raport cu ceilalți, în ceea ce privește achizițiile școlare solicitate de Curriculum-ul Național. Situația este pentru unii elevi o permanență, pentru alții, accidentală. De aceea, trebuie să identificăm cauzele dificultăților de învățare (în special în privința achizițiilor fundamentale (citit-scris), precum și măsurile pe care le putem lua pentru evitarea instaurării unui decalaj irecuperabil.

Printre cauzele generale ale acestor dificultăți, se află: nefrecventarea grădiniței, analfabetismul parental, situația materială precară, capitalul cultural al comunității, care se răsfrânge asupra valorilor familiale și individuale, bilingvismul. În același timp, există și cauze care țin exclusiv de capacitatea și dorința de efort a fiecărui elev. De aceea, atât educatorii, cât și învățătorii trebuie să



țină cont de elevul „concret”, urmărind realizarea obiectivelor curriculare, fără a „rupe” unitatea clasei în mod arbitrar.

Trebuie spus că nu există nici rețete care pot fi transpuse mecanic. Este posibilă însă conturarea câtorva coordonate de acțiune:

- § stabilirea unor activități preventive;
- § organizarea activităților de suport;
- § conceperea unui program de recuperare

În cele ce urmează, noi ne vom opri la parcurgerea primelor două etape, insistând asupra achizițiilor fundamentale: citit și scris.

### **Activități preventive**

Experiența didacticii atestă că cea dintâi premisă pentru evitarea unor decalaje mai greu de recuperat constă în desfășurarea unor activități de prevenire. Între acestea, e sunt de menționat următoarele activități complementare: cunoașterea universului copilului (el face parte dintr-o familie, dintr-o comunitate, locuiește într-un cartier, într-un oraș/sat); stabilirea unei legături cu familia pentru a cunoaște trecutul copilului, : comportamentul său în afara școlii, modul în care el povestește ceea ce se întâmplă la școală etc.; apropierea familiei de școală și implicarea ei în activitatea de educare a copiilor; crearea unui mediu securizant pentru învățare; organizarea unor discuții între educatoare și învățători pentru corelarea demersurilor didactice, învățământului preprimar; asigurarea unui spațiu destinat lecturii (un loc în clasa în care să amenajăm o minibibliotecă și în care se pot desfășura activități de lectură. Acesta trebuie să fie un spațiu „viu” în care cartea să fie la îndemâna copilului, potrivit vârstei și intereselor sale (putem vorbi, în acest caz, de o dimensiune afectivă în învățarea citit-scrisului, pe care trebuie să o valorificăm); selectarea unor materiale auxiliare atractive, adaptate intereselor diverse ale elevilor; încurajarea exprimării orale și scrise; crearea unor situații „reale” și motivate pentru lectură, altfel spus. situații în care lectura nu mai este obiect al învățării, un scop în sine, ci un mijloc pentru a realiza o altă activitate (de exemplu: citim pentru a face un obiect, pentru a organiza o excursie, pentru a corespunda, pentru a realiza un afiș etc.)

## **Activități de suport**

Un program de recuperare trebuie să fie precedat de măsuri de suport (de susținere). Acestea se pot realiza prin activitatea curentă la clasă, prin individualizarea pe anumite secvențe sau prin activități relativ independente de cele organizate la clasă.

### *a) Stabilirea unor măsuri de suport prin activitatea curentă la clasă*

Învățătorul trebuie să observe cu atenție evoluția elevilor pentru a-i identifica pe cei care prezintă rămăneri în urmă. Prin folosirea metodelor activ-participative, învățătorul poate să detecteze ezitățile, erorile sau eșecurile parțiale, care sunt indicii ai neînțelegerii, insuficienței fixării sau interpretării eronate. De la caz la caz învățătorul trebuie să creeze situații pentru ca elevul să fie ajutat să depășească dificultățile. Este necesar să apelăm la metode care să țină cont de evoluția firească a copilului (învățarea cititului prin metoda globală sau printr-o metodă mixtă). Atitudinea promptă de susținere face posibilă reducerea într-o măsură mai mare a necesității de a recurge la programe speciale de recuperare și limitează numărul de elevi amenințați de a rămâne în urmă din cauza unei neînțelegeri trecătoare.

### *b) Diferențierea și individualizarea activității*

Activitatea se poate organiza pe grupe de nivel relativ omogene, sarcinile propuse fiecăreia dintre ele fiind gândite în funcție de posibilitățile presupuse. Într-o astfel de organizare, elevii cu dificultăți de învățare pot constitui una sau două grupe, față de care învățătorul să manifeste o atenție specială.

În aceste condiții, învățătorul își poate organiza mai atent intervenția, identificând în fiecare caz ce anume constituie un obstacol: lipsa coerenței, soliditatea achizițiilor anterioare, insuficienta familiarizare prealabilă intuitivă; dificultățile de ordin senzorial, afectiv, lingvistic, intelectual.

Învățătorul trebuie să-și adapteze demersul: acest lucru nu înseamnă „refacerea lecției” sau „reluarea explicațiilor”, ci conceperea unor situații sau explicații noi, susceptibile de a mobiliza mai bine posibilitățile elevilor, prin caracterul lor motivant sau prin crearea unui context familiar, care să-l ghideze pe

elev în zona concretului. Prin aceste modalități de lucru, învățătorul trebuie să-și propună atingerea acelor obiective care i se par prioritare: este vorba, îndeosebi, de situațiile aflate la „pragul” dincolo de care achizițiile ulterioare sunt imposibile.

*c) Susținerea intenției deliberate de, recuperare*

La aceste măsuri se recurge în situații excepționale, cum ar fi: elevul lipsește un timp îndelungat de la școală, a schimbat școala sau înregistrează o perturbare pasageră de ordin afectiv.

Spre deosebire de tipul de susținere menționat anterior, demersul didactic organizat în funcție de un scop de recuperare trebuie conștientizat și asumat de elevul sau elevii aflați într-o atare situație; în consecință, se va realiza o activitate diferită și relativ independentă de cea propusă pentru ceilalți elevi din clasă.

Elevii care urmează acest program de recuperare nu trebuie să fie total excluși de la activitățile din orar, nici să resimtă această activitate ca pe o sancțiune prin care sunt lipsiți de la alte ore atractive pentru toți ceilalți.

Uneori poate fi preferat un alt învățător, mai experimentat sau care, prin formația sa, este în măsură să desfășoare o activitate mai bine adaptată din punct de vedere psihologic nevoilor specifice ale elevilor.

Dacă etapele de mai sus s-au dovedit insuficiente, se pot organiza programe de recuperare care să vizeze progresul elevului pe componenta deficitară, urmărind însă în permanență integrarea acesteia pentru dezvoltarea competenței în complexitatea sa.

La început copilul acordă un interes relativ egal întregii sale munci, apoi apare o orientare preferențială pentru o anumită activitate (scris, socotit, lucrări practice) sau pentru un obiect de învățământ (citire, istorie, geografie).

De asemenea, în primele clase se manifestă interesul perceptiv (pentru aspectul exterior al obiectelor și fenomenelor) formă, culoare, mărime etc. Paralel cu dezvoltarea gândirii și acumularea cunoștințelor, elevii încep să manifeste interese logice, urmărind să afle natura lucrurilor, cauzele fenomenelor, relațiile dintre acestea, justificarea schimbărilor în natură și societate.

La clasa I spre exemplu, textele de citire legate de un anotimp prezintă în mod descriptiv semnele caracteristice ale anotimpului respectiv, aspectele vremii, viața plantelor și a animalelor, munca omului, activitatea copiilor. Aceași temă la clasa a IV-a este privită și pe latura cauzală. Elevii explică în mod științific schimbările de climă și în raport cu acestea pun în relație toate celelalte fenomene. Dezvoltarea și schimbarea în natură și societate solicită mai mult pe elevi în realizarea de analize, sinteze, comparații.

De îndată ce elevii și-au însușit deprinderea cititului, ei încep să manifeste interes pentru lectură, iau contact cu cărțile de povești, povestiri, fapte eroice, întâmplări extraordinare. Apare acum și interesul pentru tehnică prin realizarea de construcții simple, asamblări de avioane, zmeie, sonerii. Tot la această vârstă apar și interesele pentru colecționare" copiii strâng poze, ambalaje poleite, nasturi, colectează flori, frunze, pentru a întocmi albume cu vederi, colecții de timbre, ierbare, insectare.

La vârsta școlară mică interesele sunt fluctuante și superficiale. De aceea este necesar să formăm și să dezvoltăm la elevi interese stabile și profunde pentru învățatură, pentru lectură, mijloc de lărgire a orizontului spiritual.

Alături de motive și interese, în componenta de orientare a personalității un loc determinant îl ocupă aptitudinile, adică particularitățile psihice individuale, care constituie condiții pentru efectuarea unei activități cu rezultate optime. La fiecare om întâlnim o seamă de aptitudini generale: spirit de observație, formarea ușoară a legăturilor condiționate, capacitatea de analiză, rezistența la stimulările exterioare, dar și aptitudini speciale pentru unele activități (auzul muzical, simțul ritmic, interpretarea unui desen).

Aptitudinile presupun existența unor predispoziții native, ca o premisă care le condiționează dezvoltarea, ritmul și nivelul. Principalele predispoziții sunt caracteristicile tipologice ale sistemului nervos" (îndeosebi receptivitatea, plasticitatea, .mobilitatea) și particularitățile anatomo-fiziologice ale organelor de simț (acuitatea auditivă, vizuală, tactilă). Aptitudinile se formează în cursul

activităților în societate și în special prin influența organizată și sistematică a educației.

Este cunoscut faptul că aptitudinile de ordin psihic nu sunt moștenite; conținutul lor, bunăoară, oricât de mare matematician ar fi fost tatăl, fiul trebuie să învețe, de la început toate operațiile, de la cele mai simple, la cele mai complexe.

Reușita unei activități *nu* poate fi asigurată numai prin existența unei singure aptitudini, deoarece activitățile umane implică prezența simultană a unui număr mare de aptitudini. De pildă, pentru a fi un bun fotbalist, nu ajunge aptitudinea de a lovi mingea cu piciorul, ori cu capul; trebuie să ai un complex de atribute fizice și psihice necesare practicării acestui sport (agilitate, viteză, rezistență la efort, capacitatea de a asimila regulile jocului, încununate de voința de a învinge).

Cunoașterea apariției și manifestărilor primelor aptitudini constituie o preocupare însemnată a învățătorului. Școala are datoria de a oferi elevilor cât mai multe și vâdate forme de activitate, care să dea posibilități de manifestare a aptitudinilor și intereselor.

În munca de cultivare a aptitudinilor sunt necesare măsuri pedagogice diferențiate. Copiii cu aptitudini bine definite au nevoie de activități mai variate în schimb, elevii ale căror aptitudini sunt încă insuficient exprimate vor fi antrenați în activități, menite să dezvăluie și să .stimuleze; înclinațiile pe care le posedă.

Educarea aptitudinilor trebuie urmărită paralel cu influențarea celorlalte laturi ale personalității copilului, ai deosebire trăsăturile temperamentale și de caracter.

Trăsăturile de caracter exprimă relații cu adâncă semnificație ca atitudine față de oameni, față de societate (colectivismul, sinceritatea, respectul), atitudinea față de muncă (hărnicie, punctualitate, spiritul creator) și atitudinea față de sine însuși (modestia, exigența față de sine, demnitatea personală).

Spre deosebire de trăsăturile temperamentale care se bazează pe calități înnăscute ale sistemului nervos, trăsăturile de caracter sunt dobândite în cursul vieții fiecăruia în interacțiunea acestuia cu mediul social

În cadrul învățării școlare se formează la copil sârguința, perseverența, spiritul de ordine, conștiinciozitatea, respectul față de regulile comportamentale. În condițiile educației primite în colectivul clasei, se constituie și acele trăsături de caracter care exprimă atitudinea față de propria persoană, modestia, exigența față de sine. Munca școlară îi oferă numeroase prilejuri de comparare a rezultatelor activității proprii cu ale celorlalți elevi.

În general antrenarea copiilor în activități efective corespunzătoare constituie calea care duce la formarea și afirmarea personalităților.

## **2. Comportamentul agresiv: cauze, forme de manifestare și modalități de combatere**

Problematika agresivității, manifestată mai rândul tinerilor, a fost în atenția multor ori care au încercat să descopere , formele ei de manifestare, dar mai ales mijloace de prevenire și diminuare a unei astfel de conduite. Abordarea temei poate ocupa spații largi cu atât mai mult cu cât nu există o părere unanim acceptată referitoare la acest aspect al realității cotidiene, dar este imperios necesar să fie cunoscute principalele aspecte legate de acest fenomen, și anume ce este această formă de conduită, care sunt cauzele ei, cum se manifestă și cum o putem contracara.

Agresivitatea este definită de Leonard Berkowitz ca fiind orice formă de comportament care intenționează să producă cuiva răni (fizice sau psihologice).

Din perspectivă socială, agresivitatea are loc atunci când un observator estimează că un comportament reprezintă o violare a normelor culturale la care aderă. Nu orice comportament agresiv reprezintă un fapt antisocial *{un exemplu elocvent este reprezentat de către cei antrenați în anumite competiții sportive}* precum nici orice fapt antisocial se manifestă neapărat printr-un comportament violent (de exemplul furtul).

Pentru a înțelege mecanismele producerii actelor de violență trebuie în primul rând să cunoaștem cauzele care le determină. Părerile referitoare la determinismul comportamentului agresiv au fost împărțite în rândul a numeroși

cercetători, fiecare încercând să explice din perspectiva curentului psihologic la care aderă.

Astfel, din perspectivă psihanalitică, Freud postulează că agresivitatea este determinată de instinctul morții (tanatos) pe care îl are fiecare organism viu. Acest instinct determină reducerea excitațiilor nervoase până la cel mai scăzut nivel posibil, iar moartea reprezintă eliminarea completă a tensiunii interne. Freud presupunea, deci, că agresivitatea are o bază instinctuală, biologică. Acestei teorii i s-au adus însă reproșuri ca fiind foarte vagă, nespecifică, omițând unele dileme mari în explicarea comportamentului agresiv, cum ar fi diferențele de manifestare de la o cultură la alta, sau cum ajung unii subiecți să aibă comportament agresiv, iar alții nu.

Sprijinindu-se tot pe trăsăturile biologice ale organismului uman, Konrad Lorenz interpretează din perspectivă etologică agresivitatea ca fiind o pornire instinctivă ce nu poate fi luată drept reacție la stimuli externi. El presupune că agresivitatea intervine în procesul de selecție naturală al oricărui organism viu, astfel încât doar caracterele puternice supraviețuiesc. Această teorie a fost de asemenea atacată, argumentându-se că este prea speculativă și afirmațiile nu au un suport experimental puternic.

Totuși, cei care au adus argumente împotriva celor două teorii, au admis că, deși nu putem demonstra existența unui instinct agresiv, nu este însă exclusă determinarea genetică a persoanelor agresive. În urma cercetărilor pe loturi mari de subiecți, s-a evidențiat de exemplu că scăderea concentrației de testosteron reduce ponderea actelor agresive.

O teorie de nuanță psihosocială, care a avut un deosebit de mare impact asupra publicului (cartea în care a fost publicată devenind chiar un best seller în perioada respectivă) este cea a lui Dollard și Miller, de la Universitatea Stanford - California, care au emis ipoteza conform căreia între agresivitate și frustrare există o strânsă interdependență. Frustrarea se definește pe scurt ca fiind o condiție externă care împiedică individul să obțină ceva ce-i provoacă plăcere. Cei doi autori ai acestei ipoteze își argumentează teoria printr-un model hidrodinamic, prin

care acumularea în timp a frustrării crește probabilitatea manifestării agresiunii, iar aceasta duce la scăderea gradului de toleranță la frustrare. Altfel spus, cu cât frustrările se produc mai frecvent, cu atât intensitatea și frecvența agresivității este mai mare, ceea ce crește probabilitatea apariției situațiilor frustrate.

Această teorie se bazează pe următoarele postulate:

- § ori de câte ori există frustrare se presupune că există și un comportament agresiv (ulterior s-a demonstrat că la frustrare unii oameni reacționează prin resemnare, cad în melancolie).
- § ori de câte ori ne confruntăm cu un comportament violent, la baza acestuia se dovedește a fi o frustrare (ceea ce s-a infirmat, prezentându-se exemplul militarilor care se comportă agresiv pentru că li se ordonă, nu pentru că sunt frustrați de ceva)
- § există între frustrare și agresivitate o relație direct proporțională (prin exemplele anterioare s-a demonstrat că nu e tot timpul așa).

Ulterior, Miller recunoaște că un comportament agresiv, e determinat și de modalitățile de reacție la frustrare pe care și le dezvoltă individul. Comportamentul poate fi direcționat deci și de învățare (de exemplu copii, care au fost recompensați pentru că au acționat într-un mod neagresiv în anumite situații, "în mai puțin probabil violenți în situații frustrate) și de experiență. Prin urmare și această teorie este valoroasă prin prezentarea fenomenului agresivității dintr-o nouă perspectivă. Însă are la, rândul ei destule limite, ceea ce face ca generalizarea ei să întâmpine obstacole.

Berkowitz formulează teoria neoasociaționistă, venind în întâmpinarea ipotezei lui Dollard și Miller. Astfel, el declară că legătura între frustrare și violență are loc doar în anumite condiții, *atunci când frustrarea produce o reacție emoțională puternică și există stimuli persistenți pentru declanșarea agresivității* (mânie, furie). El pune accentul pe contextul în care se produce agresivitatea (de exemplu probabilitatea ca aceasta să aibă loc într-o biserică este mică) și pe obiectele ce sunt prezente în preajma unei persoane frustrate (de exemplu, simpla prezență a armelor de foc crește probabilitatea comportamentului agresiv, acest



lucru s-a evidențiat comparând rata violenței semnalizată la Seattle, unde sunt permise armele, și la Vancouver, unde purtarea lor de către persoane fizice este interzisă).

Una dintre teoriile care s-a dovedit a fi solid argumentată a fost aceea emisă de Bandura, numită teoria învățării sociale. El postulează că, deși există determinări genetice ale comportamentului agresiv, acesta este un comportament învățat. Altfel spus, indivizii ni sunt dispuși apriori penau manifestarea unui comportament agresiv, ci ei învață pe baza modelelor după care se ghidează. Bandura pune accentul pe rolul foarte mare pe care îl are adultul ca model al copilului, însă pentru a fi imitat de către copil, el trebuie să fie *o persoană k referință, foarte apropiată de copil, care să fere securitate, sprijin, atunci când situația o are*. De aici desprindem ideea că rolul pe care îl joacă dascălul în educația elevilor este esențial, iar pentru atingerea unor performanțe mari în procesul de învățământ este necesar ca acesta să respecte codul deontologic al cadrelor didactice și să țină cont de trăsăturile mai sus menționate.

Alte cauze care pot fi sta la baza comportamentului agresiv, sunt; predispoziții ale personalității copilului (cum ar fi de exemplu un temperament coleric), contextul cultural (tradițiile sociale. încurajarea sau dezaprobarea anumitor forme de comportament), mediul interpersonal imediat (influența mass - media, a „gaștilor” din vecinătatea locuinței elevului), mediul fizic imediat (temperatură mare, zgomot, aglomerație, poluare, trafic intens), calități personale (repertoriul de alternative comportamentale prosociale), dezinhibitori (alcoolul, drogurile), prezența unor potențiale victime (femei, bătrâni, copii).

O particularitate, în ceea ce privește cauzalitatea violenței manifestate în școală, o reprezintă competiția școlară în care se angajează fiecare copil, și se amplifică pe măsură ce se apropie de ciclurile terminale, la sfârșitul cărora trebuie date examene (capacitate, bacalaureat). Această competiție reprezintă o sui să generatoare de stres, care determină scăderea rezistenței la frustrare și pot provoca stări tensionate care de cele mai multe ori se descarcă prin forme de conduită neacceptate social.

După ce am identificat în linii mari opiniile referitoare la cauzele producerii agresivității, trebuie cunoscute formele de manifestare a conduitei agresive. În primul rând, deosebim *agresivitatea spontană, ostilă*, care are ca obiectiv producerea de durere, iar acest obiectiv e însoțit de o dispoziție afectivă specifică (*mânie, ură*) iar la polul opus avem *agresivitatea instrumentală*, acea formă de conduită prin care se urmărește obținerea unui beneficiu, a unor avantaje materiale sau de altă natură.

Mai distingem de asemenea *agresivitatea reactivă* (ca răspuns la provocările venite din mediul social) și *agresivitatea*: (care se manifesta *fără* a fi determinată de anumiți provocări specifice). În fine, comportamentul violent se mai poate manifesta *verbal* sub formă de cuvinte calomnioase *sau fizic, caz* în care probabilitatea de a declanșa răspunsuri agresive; și, totodată, de a produce escaladarea violenței crește foarte mult

Astfel, cunoscând formele de manifestare a conduitei violente, cadrele didactice ar trebui să distingă în medierea conflictelor dintre elevi, dacă e vorba de o formă ostilă sau instrumentală de agresiune, una reactivă sau proactivă, fizică sau verbală și să ia măsuri în concordanță cu gravitatea situației.

Ce măsuri se impun pentru a diminua comportamentul agresiv ?

Goldstein sugerează că cea mai simplă modalitate de control a agresivității o reprezintă sistemul pedepselor și recompenselor. Pentru ca acestea să poată fi eficiente, trebuie să se aplice *imediat* după ce acțiunea a avut loc, să fie clar *motivată* și să fie *semnificativă* pentru elev.

Freud sugerează utilizarea efectului de **catharsis**, adică reducerea tensiunii emoționale prin descărcări manifestate pe canale acceptate social. Cu alte cuvinte el propune descărcarea pornirilor agresive prin acțiuni substitutive (sport, teatru) sau pe plan imaginai'. Acestei teorii i s-au adus critici întemeiate pe faptul că elevului care se descarcă pe obiectele din jurul său și nu pe colegii săi, nu i se va diminua frecvența sau intensitatea conduitei agresive, ci își va satisface doar o plăcere. Alți cercetători merg chiar mai departe cu afirmația că aceste acțiuni substitutive sporesc probabilitatea manifestării unui comportament agresiv.

Unii oameni de știință propun coabitarea ca mijloc de reducere a comportamentului agresiv. Experimentele realizate de Sheriff însă demonstrează că nu orice formă de coabitare este avantajoasă dezvoltării unei conduite prosociale, uneori aceasta fiind chiar sursa principală ce declanșează un atare comportament. Când cei care mediază coabitarea au în vedere ca obiectivele acțiunilor întreprinse să mobilizeze toți elevii în aceea direcție (*de exemplu să organizeze ni concurs pe clase*) acest tip de acțiuni va suda colectivul și mai ales dacă ele sunt asociate cu experiențe și: stimulente plăcute.

: Norma Feshback propune ca mijloc de dezvoltare a comportamentului prosocial și implicit de reducere a agresivității antrenamentul empatic. Acesta se poate realiza prin intermediul unor jocuri de rol între elev urmate de repetarea acestora, dar cu schimbări și rolurilor între parteneri. De asemenea, antrenamentul empatic mai poate fi realizat prin exerciții prin care se cer elevilor să-și imagineze perspective vizuale variate de genul „*Cum m arăta lumea dacă ai fi la fel de mic cât o pisică*” sau „*Ce cadou l-ar face fericit pe fiecare membrii al familiei tale, cu ocazia zilei de naștere?*”

În fine, o ultimă propunere, poate cea mai importantă pentru diminuare a comporta meritului violent o constituie învățarea socială. Conform teoriei învățării sociale mai sus amintite, Bandura accentuează pe rolul modelelor sociali cu care vine copilul în contact și pe care tinde să le imite. Aceste modele provin din familie, din colectivul clasei în care este integrat elevul, din *mass-media* și din grupul de prieteni din vecinătatea imobilului său. Toți acești factor. influențează comportamentul copilului într-o mai mare sau mai mică măsură, în funcție de ponderea semnificației pe care o au raportată la sistemul de referință al elevului.

### **3. Tulburările psihice și performanța școlară**

Nivelul performanței școlare depinde de asemenea calități psihice ale elevului cum sunt: înclinația de a se ține de cuvânt, spre altruism /bunătate conștiințiozitate, autenticitatea și profunzimea interesului pentru caracterul moral al acțiunilor umane; tactul în relațiile cu cei din jur, gradul de influență asupra celor

din jur; intensitatea influenței asupra persoanelor apropiate; originalitatea ideilor; perseverența în muncă. preferința pentru un cerc de prieteni intimi, apropiați și statornici etc.

Influențe negative asupra performanței școlare provin din prezența unor trăsături psihice, cum sunt: predispoziția spre explozii de mânie sau furie; manifestare ostentativă a încrederii în forțele proprii (se dă mare ); gradul de intoleranță față de cei din jur; labilitatea emoțională; nevoia imperioasă de a fi admirat, de în centrul atenției; predispoziția spre stări de furie extremă.

Personal ne-am propus să examinăm influențele exercitate de trăsăturile comportamentale ale elevilor din ciclul primar asupra performanței lor școlare, urmărind îndeosebi corelația dintre tulburările psihice și rezultatele la învățătură. Totodată am urmărit depistarea prezenței unor diferențe la nivelul tulburărilor comportamentale și al performanțelor școlare în funcție de statutul social al părinților și identitatea sexuală a elevilor.

Am investigat un eșantion de 25 de elevi din clasă a IV a A, de la liceul „Mihai Eminescu”, compus din 16 fete (64%) și 9 băieți (36%), cu vârste apropiate de cea mediană, de 11 ani. Pe acest lot am aplicat chestionarul *Achenbach TRF (Teaclier Report "Fonn - Formulând pentru profesori)*, structurat pe 8 scale sau factori componenți ai *tulburărilor ie comportament*;

1. Scala comportamentului agresiv, cuprinde 26 itemi, dintre care ilustrativi, pentru grupa de vârstă avută în vedere, sunt; „*Se implică in numeroase încăierări, este bătăuș*”;

2. Scala comportamentului delincvent are 13 itemi, printre care amintim „*Se comportă iresponsabil, fără să-și dea seama de consecințele actelor sale*”, și „*Se complace in compania unor copii certați cu legea*”;

3. Scala problemelor de atenție este alcătuită din 22 itemi, între care se remarcă; „*Nu se poate concentra, este neatent la ore*” și „*Urmează cu greutate indicațiile profesorului /învățătorului*”;

4. Scala tulburărilor de gândire, cu 9 itemi, printre care ilustrativi sunt; „*Are greutăți de exprimare orală*’ și „*Este obsedat de anumite gânduri și idei*”;

5. Scala anxietății și depresiei, cu 23 itemi, între care se impun; *„Este permanent neliniștit, îngrijorat, agitat”* și *„Este mereu indispus și întristat”*;

6. Scala izolării, compusă din 9 itemi, dintre care mai reprezentativ pare a fi *„Este retras, solitar”* și *„Preferă singurătatea”*;

7. Scala afecțiunilor somatice este compusă din 11 itemi, între care se remarcă; *„Are frecvente dureri de cap”* și *„Are stări de amețeală”*;

8. Scala problemelor sociale cuprinde 18 itemi, dintre care ; *„Este o fire impulsivă, acționează fără să gândească”* și *„Tulbură liniștea clasei în timpul orelor”*.

Chestionarul a fost completat pe baza cunoașterii aprofundate a comportamentelor elevilor pe parcursul celor patru ani de studiu, incluzând însă comportamentul copiilor din ultimele două luni de zile. Răspunsurile - cu note diferențiate (0 pentru răspuns moderat, 1 pentru parțial adevărat și 2 pentru total adevărat) - au fost consemnate într-o fișă adecvată, la care s-au adăugat date privitoare la numele și prenumele elevului, sexul, vârsta, media școlară semestrială și profesia părinților, separat pentru ambii părinți.

Ceea ce se poate afirma, la modul cel mai general, constă în faptul că tulburările psihice, influențează, în mod semnificativ și relativ diferențiat, performanța școlară. În eșantionul cercetat, cele mai frecvente probleme comportamentale sunt concretizate în itemii; *„Preferă compania unor copii de vârstă mai mică decât el”*(scor mediu pe item = 1,48 puncte) și *„Este permanent neliniștit, îngrijorat”*(scor mediu pe item = 1,56 puncte). Cele mai puțin prezente probleme comportamentale sunt reprezentate de itemii; *„Are comportamente asemănătoare cu cele ale persoanelor de sex opus”*.

Scorurile globale pe chestionar sunt mai ridicate la fiii de muncitori decât la fiii de intelectuali.

Performanța școlară măsurată prin mediile semestriale, arată o diferență semnificativă între fiii de muncitori și cei de intelectuali, în favoarea celor din urmă, așa cum se vede în figură:

Scorurile medii totale, la întregul chestionari și la cele 8 scale factoriale sunt prezentate în tabelul următor, iar interpretarea datelor ține de metodologia chestionarului utilizat.

Performanțele școlare medii sunt mai bune pentru fete decât pentru băieți, diferența fiind totuși relativ mică: 8,44 în cazul fetelor și 7,78 în cazul băieților.

Investigația proprie confirmă constatările și concluziile unor cercetări mai laborioase, potrivit cărora nivelul agresivității comportamentale a elevilor este mai mare la copiii ce provin din familii muncitorești, față de cei ce aparțin familiilor de intelectuali. De asemenea indicii de agresivitate apar mai ridicați la băieți decât la fete.

Nivelul comportamentelor delincvente diferențiază, din nou elevii în sensul că fiii de intelectuali au scoruri mai reduse decât cei de muncitori, cum se observă în figura următoare.

Comportamentul delincvent este considerabil mai mare la băieți (9,22) în comparație cu cel al fetelor (4,56).

În mod oarecum surprinzător, tulburările de gândire, ca și tendințele de izolare sunt mai accentuate la elevii de sex masculin, în comparație cu elevii de sex feminin.

Analiza statistica inductivă, de corelație asupra datelor brute ale studiului, pune în lumină asocierile dintre performanța școlară și componentele tulburărilor comportamentale evidențiate de chestionarul Achenbach TRF.

Datele de investigație arată că pe măsură ce urile globale ale tulburărilor comportamentale cresc, performanțele școlare scad.

Calitatea datelor obținute cu acest puternic instrument de evaluare a tulburărilor comportamentale la copii și adolescenți, este certificată de indicii de fidelitate ai chestionarului Achenbach TRF.

Rezultatele studiului certifică influența negativă a tulburărilor psiho-comportamentale, deosebite a celor de atenție, izolare și agresivitate, asupra rezultatelor la învățatură a elevilor din ciclul primar. Folosirea chestionarului Achenbach de către educatori 3 și un excelent mijloc pentru aprofundarea

cunoașterii individualizate ale elevilor, premisă a promovării unor acțiuni educative țintite și eficiente.

Influența puternică a tulburărilor comportamentale asupra rezultatelor la învățatură, dovedită și prin studiul nostru, atrage atenție asupra necesității conjugării eforturilor educative ale școlii cu familia și alți factori educaționali, pentru atenuarea impactului devastator al *mass media* asupra sănătății morale și comportamentale a tinerilor.

Scala chestionarului	Media	Media pe item	Abaterea	Mediana	Modul
1. Scor global pe întregul chestionar	97,00	0,81	41,33	86	163
2 Media școlara semestrială	8,10	8,10	1,28	8,4	8,4
3. Scor la scala agresivității	21,8	0,84	12,18	18	18
4. Scor la scala delincvenței	6,24	0,48	5,30	5	4
5. Scor scala problemelor de atenție	20,48	1,02	12,43	19	32
6. Scor scala anxietății și depresiei	19,6	0,85	4,63	18	22
7. Scor scala tulburațiilor de gândire	6,76	0,75	3,23	7	7
8. Scor probleme sociale	16,48	0,92	6,95	15	9
9. Scor afecțiuni somatice	4,56	0,41	2,50	4	4
10. Scor izolare	8,68	0,96	4,46	7	4

## **Elevi cu tulburări de învățare, implicații psiho-pedagogice**

Evoluția societății, ritmul intens al transformărilor din toate domeniile, impun ca nivelul cerințelor la care o persoană trebuie să facă față pentru a-și exercita propriile drepturi și responsabilități ce decurg din acestea, pentru a adapta la parametrii optimi, să fie din ce în ce mai crescut

Școala, prin modul de organizare a procesului instructiv-educativ contribuie la formarea dezvoltarea unor abilități, capacități, la copil.

Actul de predare-învățare vizează, în esența, trei arii fundamentale [1] de dezvoltare, sau de instruire, de recreare, corectivă.

Prima arie vizează învățarea sistematică a cunoștințelor și i se acordă, la nivelul *curriculum*-ului, cea mai mare atenție, prin ponderea pe care o ocupă. Ea se bazează pe diagnoza nevoilor de învățare și se adresează tuturor elevilor, indiferent de nivelul de performanță la care aceștia ajung (superior sau inferior) Cea de-a doua arie, cea de recreare, vizează aplicarea cunoștințelor, informațiilor dobândite în noi contexte în vederea îmbogățirii lor. Cea de-a treia arie, bazată pe ideea de unicitate a personalității fiecărui elev, impune ca profesorul, cadrul didactic să reia o serie de informații, cunoștințe anterior predate, în vederea corectării acurateței lor, ajustării la o serie de situații date

Tot mai frecvent, la nivelul literaturii de specialitate, se vorbește de o categorie aparte de elevi, și anume, de elevii cu tulburări de învățare Aceștia sunt adeseori denumiți „copii cu tulburări de învățare”, sau „elevi cu deficiențe de învățare”, sau „elevi cu dificultăți de învățare”

Depistarea particularităților vieții psihice ale acestor categorii de elevi constituie un domeniu nou de cercetare, domeniu de care sunt interesați medici, psihologi, pedagogi, psihopedagogi.

Rezultatele obținute de la începutul anilor '60 și până în prezent au permis definirea tulburărilor de învățare și evidențierea elementelor sale de specificitate

În S.U.A., circulă trei definiții mai importante

§ Definiția din Legea educației din 1990, cu privire la persoanele cu deficiență;



§ Definiția promovată de Comitetul Național pentru Deficiențe de Învățare;

§ Definiția promovată de Comitetul Intergu-vernamental pentru Deficiențe de Învățare Definirea tulburărilor de învățare se face

după patru criterii fundamentale.

a) individul prezintă o tulburare, într-unul sau mai multe procese psihice de bază Procesele psihice vizate sunt cele cognitive — memoria, percepția auditivă și vizuală, limbajul oral și gândirea;

b) individul prezintă dificultăți de învățare în domeniile emisiei și recepției limbajului oral și scris-citit, în recunoașterea și înțelegerea cuvintelor și a matematicii;

c) problemele individului nu sunt determinate de deficiențe de văz, auz, motorii, mintale, tulburări emoționale, ci de condiții economice, culturale și de mediu defavorabile,

d). există diferențe serioase între potențialul de învățare aparent și nivelul redus al achizițiilor sale, altfel spus, nivelul achizițiilor se află sub cel al potențialului de învățare

Comitetul Național pentru Deficiențe de învățare face o serie de aprecieri cu privire la tulburările de învățare deficiențele de învățare sunt o categorie eterogenă de deficiențe, indivizii posedând o serie de comportamente și caracteristici specifice, problema aparține caracteristicilor intrinseci ale individului, problema este cauzată de disfuncțiile sistemului nervos central, deficiențele de învățare pot apărea asociate cu alte categorii de deficiențe, în special cu tulburări emoționale.

§ Comitetul Interguvernamental pentru Deficiențele de învățare precizează:

§ copilul poate avea dificultăți legate de ascultare, vorbire, citire, scriere, înțelegere și formarea deprinderi matematice și sociale,

§ deficiențele sunt cauzate de tulburarea funcțiilor crierului

§ deficiențele de învățare pot fi cauzate anumite condiții de influențele sociale și de deficitele de atenție ale persoanei

Principalele tulburări întâlnite la elevii cu deficiențe de învățare sunt :

- 1 deficiențe de atenție,
- 2 deficiențe de motricitate generală și fin cu dificultăți de coordonare spațială a motricității fine și, în general, cu un nivel sărac al actelor motorii;
- 3 dificultăți în prelucrarea informațiilor perceptiv vizuale și auditive;
- 4 lipsuri în dezvoltarea unor strategii cognitive de învățare,
- 5 tulburări ale limbajului oral, legate de recepție, nedeveloparea vocabularului, slab; componentă lingvistică și prezența deficiențe lor de limbaj;
6. dificultăți de citire;
7. dificultăți de scriere,
- 8 dificultăți în realizarea activităților matematice,
9. tulburări de comportament social, determinate de nivelul foarte scăzut al formării de prinderilor sociale.

Recuperarea elevilor cu tulburări de învățare este un proces deosebit de complex, baza pe câteva principii

- 1 *Recompensarea elevilor care încearcă.*
- 2 *Evitarea recompensării comportamentelor indezirabile.*
- 3 *Evitarea pedepselor.*
- 4 *Promovarea spiritului de echipă.*
- 5 *Încurajarea regulilor prin care se mențin comportamentele dezirabile.*
6. *Valorificarea motivului activității mai mult decât jocul motivelor.*
7. *Oferirea elevilor a unei definiții realiste a succesului și a „eșecului”.*

Structura programelor de intervenție destinată recuperării elevilor cu deficiențe de învățare cuprinde obiective legate de:

- § Sprijinirea elevilor în a-și compensa deficiențele prin antrenarea capacităților și deprinderilor bine dezvoltate.
- § Modificarea curriculară pentru acest elevi astfel încât aceasta să le ofere posibilitatea de a obține performanțe superioare.
- § Construirea unui mediu stimulator care să le educe creativitatea și să le dezvolte capacitățile intelectuale

Elaborarea unui program de recuperare educațională se face prin cunoașterea potențialului de învățare pe de o parte, iar pe de altă prin cunoașterea ritmului individual de învățare. Evaluarea în cadrul programului de recuperare trebuie să se facă pe baza „nivelurilor de progres”, realizate de către subiect la sfârșitul unei sarcini de învățare. Definim „nivelul de progres” ca acel nivel caracterizat prin capacități, abilități etc. și evidențiat prin obținerea unei performanțe din partea elevului performanță comparativă cu cea anterioară sarcinii de învățare.

Direcțiile de realizare a unui program de recuperare educațională a elevilor cu tulburări învățare sunt *comportamentală, de comunitate, de coordonare și itransfer*. Fiecare sarcină este gândită gradual, pe principiul de la simplu la complex

Aria comportamentală a programului cuprinde sarcini de învățare propriu-zise propuse de cadrul didactic, cu obiectivele specifice fiecărei discipline vizate, cu indicații metodice (acolo unde este cazul) Aria de comunicare cuprinde elemente de învățare socială și morală, prin utilizarea informațiilor dobândite, dar prin aplicarea lor în cadrul unor activități concepute la nivelul clasei, astfel că fiecare elev va executa o sarcină specifică, iar rezultatul final depinde de rezultatul colectivului, grupului sau a întregii clase implicate Aria de coordonare și transfer vizează stabilitatea comportamentelor nou formate, transferul lor în alte arii decât cele în care au fost însușite.

Realizarea unui program de recuperare educațională a elevilor cu tulburări de învățare presupune din partea cadrului didactic rigoare științifică, multă răbdare, tact pedagogic, imaginație în crearea materialelor didactice auxiliare Obținerea unor progrese depinde și de modul în care copilului. elevului cu tulburări de învățare i-a fost câștigată încrederea din partea cadrului didactic.

## Tema N 10

### Soluționarea consecințelor rezistenței educației

#### Planul:

1. Educația în condițiile societății concurențiale.
2. Asistența psiho-pedagogică și consilierea școlară
3. Consiliere – modalitate de cunoaștere psiho-pedagogică a elevului.
4. Consilierea școlară în învățământul primar.

**Scopul temei:** de arătat unele aspecte ale ameliorării rezistenței educației.

#### Obiectivele:

- § a conștientiza conceptele de asistență și consiliere;
- § a demonstra misiunea consilierii;
- § a forma abilități de asistență psiho-pedagogică.

#### Aplicații practice:

1. Selectați câte un studiu de caz.
2. Determinați cauzele rezistenței în baza studiului de caz.
3. Elaborați metodologia asistenței psiho-pedagogice a cazului dat.

### 1. Educația în condițiile societății concurențiale

De vreme ce se extinde în orizontul vieții noastre actuale și, simultan, ni se impune tot mai mult ca o evidență, momentul *recunoașterii competiției ca fapt lăuntric vieții* nu mai poate fi ignorat, amânat sau subapreciat. Din faptul că viața admite și permite competiția, „luptele” (jocuri, confruntări, probe) locale, speciale, nu se poate deduce:

a) nici că viața însăși ar fi doar o mare și nemiloasă competiție, în care, unii sunt câștigători fără apel, iar alții învinși iremediabili;

b) nici că viața, luată în ansamblu, ar fi reductibilă numai la o pură și simplă sumă de competiții.

Așa încât, subliniază A. Cornea, „*este uman ca lupta să facă parte din viață, dar este inuman ca viața să fie considerată, în mod global, o luptă*”. Sfera vieții nu coincide cu sfera luptei pentru existență; prima este mai largă, mai bogată.

Identificând competiția cu lupta dură pentru existență (lumea umană cu cea animală), cei mai mulți ajung să considere competiția un fenomen incomod, neplăcut. După K. R. Popper, în concepția veche, pesimistă (și încă acceptată de majoritatea oamenilor), despre selecție, rolul organismelor în adaptare este pur pasiv. Lupta pentru existență (competiția) alege, prin distrugerea celorlalți, pe indivizii (în linii mari) cel mai bine adaptați. Este vorba de o competiție crudă, de o selecție nemiloasă a celor puternici și de distrugerea celor nu chiar la fel de puternici. Cum se vede, și cei puternici sunt supuși presiunii prin competiție, sunt siliți să-și încordeze toate puterile. Conform acestei interpretări presiunea selecției vine din afară.

Înțelesă dintr-un nou unghi, optimist, competiția poate fi văzută ca un procedeu care avantajează găsirea de noi resurse și de noi posibilități de viață. Omul nu mai joacă un rol pasiv, acela al reacției la modificările și cerințele externe. Este vorba, de această dată, de capacitatea și dorința lui de a căuta noi posibilități, de a da curs unei presiuni interioare. Într-o asemenea situație, *„inițiativa individului, presiunea dinăuntru, căutarea de noi posibilități, de noi libertăți și activități care încearcă să transpună în realitate noile posibilități sunt mai eficiente decât presiunea selecției din afară, care duce la eliminarea indivizilor mai slabi, dar și la îngrădirea libertății celor mai puternici”*, consideră K. R. Popper [7, p. 21-23]. Această nouă interpretare a competiției pune accentul pe activitatea organismelor vii. Toate sunt ocupate din plin cu rezolvarea de probleme (între care, prima este aceea de a supraviețui), sunt în căutarea unei lumi mai bune. *„Tot ceea ce este viu, susține Popper, este în căutarea unei lumi mai bune* [7, p. 5]. Fiecare organism caută, dacă nu să-și îmbunătățească mediul de viață, cel puțin să-1 mențină pe cel favorabil, să-și păstreze individualitatea. Or, asta înseamnă rezolvarea permanentă de probleme. Rezolvând probleme, organismul viu creează o lume și, prin conexiune inversă, se creează pe sine.

Prin urmare, în noua interpretare, organismul este cel care alege, el își selectează și își perfecționează, apoi, mediul de viață, își extinde libertatea.

Spre deosebire de noua interpretare, vechea interpretare (devenită aproape o prejudecată) pleacă de la premisa răutății radicale a lumii și a societății. Această credință în răutatea adâncă și indubitabilă a lumii este ea însăși malefică, susține Popper, deoarece „*îi descurajează pe tineri și îi seduce prin îndoieli și deznădejde, ajungând până la violență*”. Selecția naturală și presiunea ei sunt asociate, de obicei, cu o luptă sângeroasă pentru existență. Competiția face victime, totul este pe viață și pe moarte. Această ideologie nu poate fi respinsă, dar nici acceptată în întregime. Ea trebuie luată în serios, însă cu discernământ și numai parțial.

După M. Spăriosu, competiția a fost întotdeauna „*o valoare extrem de pozitivă*” în cultura occidentală. Spre deosebire însă de perioadele anterioare, în condițiile actuale sunt favorizate și încurajate acele tipuri de competiție ghidate de reguli și non-violente și defavorizate (descurajate) cele dezordonate și violente. Într-o societate democratică, în care funcționează firesc mecanismul competiției, oricine poate participa și oricine are voie să câștige, dacă se angajează să respecte regulile jocului. A admite fără ezitare și a asigura, astfel, mediul sociocultural, psihologic și moral care să permită ca oricine să poată și să aibă voie să câștige înseamnă a admite, în principiu, „*esențialitatea egalității de ansamblu a persoanelor, cât și inegalitatea lor sectorială*” [2, p. 93, ș. a.]. Într-o asemenea societate, libertatea devine „*dreptul de a intra sau nu în concurs și, o dată intrat, de a utiliza neîngrădit regulile acestuia cu asumarea responsabilităților ce rezultă*”. Dacă, însă, este cunoscut și/sau anunțat dinainte un câștigător sau dacă unul dintre concurenți nu poate utiliza toate regulile jocului, atunci competiția este compromisă: ea se transformă, dacă nu într-o gravă și condamabilă fraudă, atunci într-o nefericită și ridicolă parodie.

Într-o societate democratică, nu numai că toți avem dreptul să intrăm sau nu în concurs, în competiție, dar toți avem dreptul să câștigăm; însă fiecare nu câștiga decât anumite jocuri.

Prin aceasta, se recunoaște: a) faptul că „*atât dreptul, cât și capacitatea efectivă, dar indeterminată, de a câștiga, sunt inalienabile persoanei umane*” [2, p. 91]; b) faptul că, dintr-o competiție, rămân și necâștigători.

Așadar, chiar dacă nu este și nu poate fi considerată o Mare Competiție sau numai o sumă de competiții, viața omului nu exclude, totuși, confruntarea, măsurarea, întrecerea.

Arătând că jocul-competiție a făcut și face parte din istoria umanității, din istoria culturii, că pe întreaga durată a vieții lui individuale omul se lansează permanent în competiții, J. Huizinga a ajuns la concluzia că omul are un instinct agonal. Instinctul agonal, scrie gânditorul olandez, „face parte din însăși firea umană”; există „o năzuință congenitală a omului de a voi să fie primul” (ce poate merge, uneori, sub imperiul unui orgoliu nebunesc, până la cele mai nesăbuite niveluri ale fanatismului rătăcirii și cruzimii) [5, p. 172]. Acest loc îi conferă faimă, prestigiu, autoritate.

Reiese că utilizarea jocului-competiție în școală (în care includem și grădinița) este cerută: a) atât de societate, a cărei bună funcționare democratică depinde și de posibilitatea permanentă a oamenilor de a se angaja și participa la competiții, la concursuri; b) cât și de nevoia reală a omului de a se confrunta, măsura, întrece.

Vom viza, de aceea, în continuare, doar acest tip de joc.

În concepția lui Huizinga, jocul este o acțiune dezinteresată, închisă în timp și spațiu, bazată pe o ordine proprie și pe asumarea liberă a unor reguli, în care spiritul se manifestă ca agon spectacular sau ca spectacol competițional [vezi 5, p. 14]. El reține următoarele caracteristici ale jocului: a) *caracterul închis, limitat*: jocul se desfășoară înăuntrul unor limite de timp și de spațiu; b) *repetabilitatea*: jocul poate fi repetat ori de câte ori convin jucătorii; c) *ordinea*: jocul este ordine și creează ordine; ordinea pe tântă în întrecere; dreptatea devine independentă de forță, rămânând, totuși, sub protecția acesteia; principul reciprocității este considerat superior celui al pedepsei; etica victimei devine mai importantă decât etica agresorului. Jocul este conceput ca agon nonviolent, ca libertate rațională sau îngrădită; este scoasă în evidență latura productivă a competiției și reprimată latura violentă și distructivă. Jocul este ghidat de reguli; f) *riscul*: jocul presupune o asumare a riscului; deci, *curaj*. După Nietzsche, prudența ( a juca mereu la sigur ),

ridicată la rang de morală, este sfârșitul jocului „nobil”, este plebeiană și mediocră. El condamnă pe cei care aleg calea de mijloc, mai puțin spectaculoasă, dar mai sigură; g). *existența și respectarea regulilor* :care o impune jocul este absolută. „*Cea mai mică abatere de la această ordine strică jocul, îi denaturează caracterul și îi suprimă valoarea*”, precizează Huizinga; d) *în-codarea*: pentru a reuși este nevoie de efort. Prin încordare se pune la încercare forța jucătorului: forța lui fizică, perseverența și dibăcia lui, curajul și răbdarea, rezistența psihică și stăpânirea de sine, toate având în vedere faptul că, în ciuda dorinței fierbinte de a câștiga, jucătorul este nevoit să se mențină înăuntrul limitelor permise, pe care le prescrie jocul; e) *utilizarea puterii*: jocul se întrepătrunde cu puterea ( pentru cucerirea întâietății); el este confruntare, luptă. În mentalitatea prerațională (cum o numește M. Spăriosu), puterea se definește prin aspectul fizic, brut și nemijlocit: au prioritate valorile competiției față de cele ale cooperării, violența și amenințarea fizică sunt folosite în mod curent pentru rezolvarea conflictelor, întrecerii; dreptatea se aplică prin mijloace violente, etica agresorului trece înaintea eticii victimei. În schimb, în cadrul mentalității predominant raționale, contează abilitatea intelectuală, forța gândului. Valorile cooperării și ale consensului se afirmă mai puternic, chiar dacă rămân subordonate competiției; violența își pierde în mod evident din importanță -,„esența jocului, scrie Huizinga, este faptul că se ține seama de reguli”, caracteristică pe care o subliniază și D.B. Elkonin. Orice joc își are regulile lui. Ele sunt absolut obligatorii pentru jucători. De îndată ce regulile sunt încălcate sau doar mimate, lumea jocului este compromisă. De aceea, în jocurile oferite /propușe copiilor, educatorul va urmări nu atât ca ei să iasă la egalitate (ca toți să câștige și ca nimeni să nu piardă), cât să nu încalce regulile, să nu trișeze. Grija educatorului se va concentra, în mod deosebit, pe atitudinea corectă a jucătorilor în timpul întrecerii, decât pe faptul terminării la egalitate a tuturor participanților (sau a grupelor participante). Căutându-se ca întrecerea să se termine la egalitate, pe lângă faptul că se alterează jocul, este furată, totodată, copilului bucuria victoriei și este ratată posibilitatea ca el să-și întărească strategia de câștigător.



Existența sistemului de reguli aferent jocului implică și posibilitatea trișării. Trișorul este cel care se preface că respectă regulile jocului și continuă să joace cu ceilalți până este prins. El nu strică jocul, ci caută să profite cât mai mult de pe urma lui; h). *prezența publicului / spectatorilor*, actuali sau potențiali, suporterii sau adverși; i) *miza*: orice joc are o miză. Ea poate fi simbolică sau poate avea valoare materială, poate fi obținută imediat după încheierea jocului sau poate ține de recunoașterea superiorității pe o perioadă de timp mai mult sau mai puțin determinată; j). În sfârșit, jocul-competiție presupune *un învingător și un învins* (sau, de cele mai multe ori, un învingător și mai mulți învinși).

După Huizinga, "*noțiunea aflată în cea mai strânsă legătură cu jocul este cea de câștig. În joc, copilul, ca și adultul, urmărește o reușită, vrea să-și afirme valoarea*". Jucătorul câștigă un premiu, considerație, dobândește o cinstire specială. În instinctul agonal, se precizează în *Homo ludens*, nu avem de-a face, în primul rând, cu o dorință de putere sau cu voința de a domina. Primară este năzuința de a-i întrece pe alții, de a fi primul, și de a fi onorat. În primă și ultimă instanță, *izbânda însăși* este cea pentru care se luptă și joacă, dar omul, cu această izbândă se asociază tot felul de moduri în care poate fi gustată.

Din izbândă derivă onoare, considerație, prestigiu, autoritate. În situația în care dorința de a câștiga devine o patimă, atunci caracterul agreabil al jocului este amenințat; el nu mai oferă beneficii pentru minte și viață.

Cum am văzut, jocul-competiție este o măsurare a forțelor; el presupune putere fizică, putere de concentrare, risc, curaj, îndemânare, pricepere, încordare etc. Scopul jucătorilor este unul singur: acela de a câștiga. Ei mai știu însă că se și poate pierde. Încă din secolul trecut, K.Groos susținea că jocul este o pregătire pentru viața serioasă. În consens cu acesta, J.Chateau afirmă că jocul este "*un fel de anticameră naturală*" ce duce spre activitățile superioare ale omului. El sesizează că jocul este o modalitate de afirmare, că reprezintă o încercare a voinței, iar prin aceasta o școală a personalității.

Jocul scrie Chateau, este "*în primul rând și întotdeauna o încercare a personalității*", putând duce la încurajarea inițiativei personale, la fermitatea și

curajul de a-ți folosi propriul intelect (cu alte cuvinte, la depășirea imaturității, așa cum o concepe K. R. Popper), în limitele admise de un set de reguli. Jucându-se, individul se pregătește pentru viață, își construiește *self-ul*.

Așa cum apare în cele mai multe dintre pedagogiile "clasice", jocul dezvoltă la copii, într-adevăr, creativitatea, curajul, originalitatea, spiritul de ordine, relațiile cu ceilalți, intercunoașterea, comunicarea etc.

Ele nu se opresc, însă, asupra faptului că, mai devreme sau mai târziu, copiii învață să și trișeze, că la un moment dat-miza câștigului (și, implicit, obținerea prestigiului) devine mai mare decât plăcerea jocului. Ceea ce ni se pare interesant este că, de cele mai multe ori, un asemenea comportament, în fazele lui incipiente, scapă observației și controlului educatorului, iar când acesta ajunge să-și dea seama de actul trișării, experiența copilului este deja prea avansată (și, de regulă întărită de grup) spre a mai putea fi evitat. Astfel, independent de educator, copilul ajunge să-și dea seama că, de cele mai multe ori, trișorii au câștigat de cauză sau că efortul pentru adjudecarea câștigului este mult mai mic (vezi, copiatul). În acest sens, credem că ar fi util ca pedagogia să țină seama nu numai de aspectul constructiv, pozitiv al jocului, dar și de cel obscur, negativ ce ține de latentă (uneori, presantă) tentație de a încălca regulile jocului și de a câștiga pe nedrept culegând, cel puțin, roadele momentului.

Pe scurt, credem că ar fi utilă o pedagogie *sfair play*-ului, care, ținând seama de posibilitatea unui comportament neloial, să formuleze și să propună obiective și mijloace /strategii educative de preîntâmpinare și /sau de descurajare a acestuia.

Jocul poate deveni experiență preliminară pentru viitoare modele de comportament social, constituind, în felul acesta, cea mai bună punte de trecere de la starea de infantilism la cea de împlinire culturală.

Prin urmare, orice situație ludică are un efect, mai mult sau mai puțin profund, asupra jucătorului (copilului), care nu încetează imediat cu terminarea ei, ci continuă să iradieze în lumea lui interioară și exterioară.

În cazul nostru, orice situație de întrecere are rezonanțe psihice ulterioare. Ele determină dincolo de momentul derulării jocului modificări, mai mult sau mai

puțin autorecunoscute, ale comportamentului celor aflați în concurență. Pe de o parte, haloul succesului are o importanță mai extinsă în timp asupra judecătorului și lumii lui decât avantajul și bucuria unei simple victorii; pe de altă parte, insuccesul poate căpăta dimensiuni exagerate în timp și în profunzimea universului subiectiv, încât poate demobiliza, peste măsură, un jucător angajat deschis în lupta cu propria mediocritate și rutină.

Competiția poate genera celui învins (celor învinși) frică, teamă, nesiguranță, neîncredere în sine, abandon, nepăsare, tendința de a ascunde realitatea, de a (se) înșela.

Geissler consideră că, în general, aceia, *"la cei răsfățați prin succes se dezvoltă o tendință îndoielnică spre superficialitate, în timp ce la cei ce suferă de insuccese nu vor mai reuși să realizeze nici nivelul ce le este perfect accesibil"*, instalându-se resemnarea .

Ținând seama de cele de mai sus și acceptând că o societate democratică nu poate funcționa firesc fără competiție, o nouă perspectivă asupra înțelegerii educației nu mai poate fi amânată. Ni se oferă, mai întâi, oportunitatea elaborării unei *pedagogii a succesului*. Nici n-au întârziat, de altfel, să apară în ultimul timp lucrări care anunță o asemenea sinteză (avem în vedere, între **altele**.

Apoi, în al doilea rând, ni se oferă oportunitatea elaborării unei *pedagogii a eșecului* .Nu ni se spune nimic despre eșec. Nu ni se spune nici ce să facem cu eșecurile noastre, cum să le depășim, cum să le evităm abandonul și autoabandonul, cum să ieșim mai viguroși dintr-un eșec etc.

Cum am încercat deja să arătăm, în viață nu există numai victorii, numai învingători, ci și înfrângerii, și învinși; în general, mult mai mulți învinși. Pare-se că și după aproape 60 de ani (de când a publicat *Jurnalul filosofic*), C. Noica are dreptate: toți te învață cum să reușești. *"Dar o virtute mult mai mare și în orice caz mult mai utilă decât tehnica de a reuși e aceea de a ști ce să faci cu nereușitele. Nu numai că e greu să reușești întotdeauna, dar e și infecund"*. În viață ne sunt date și înfrângerile . Fără a ni le provoca cu orice preț, ele ne sunt, de altfel, și utile: ne feresc de rigiditate, de hipertrofia eului, de ipocrizie.

Aproape în viața fiecăruia există (multe) gesturi ratate, gesturi care, chiar dacă nu ajung să ne umbrească sufletele sau să ne ucidă speranțele, oricum, de regulă, se risipesc. De aici decurge că este esențial să ne ocupăm de ele și de cei învinși, cu deosebire, de copiii care, la prima înfrângere (sau la primele noi înfrângeri), ar putea renunța la confruntare și ar prefera, în compensație, "culisele" vieții, situațiile confuze, mediocre, compromițătoare.

Într-o posibilă și necesară pedagogie a eșecului, înfrângerile nu mai umbresc sufletele și nu mai ucid speranțele; nu se mai risipesc. Ele pot fi recuperate și, astfel, individul va putea câștiga din orice experiență de viață.

Eșecul este acea situație în care individul nu a obținut ceea ce și-a propus, în care a ratat atingerea obiectivului propus. În mod obișnuit, el poate duce la abandon, la evitarea problemei sau la pseudo-rezolvarea ei, la neîncredere și autodezamăgire, la coborârea nivelului aspirației sau chiar la înstrăinarea ei, la scepticism sau resentiment, la teama și la pierderea autocontrolului, la evitarea oricărei competiții sau a oricărei situații de risc, la trișaj sau automistificare.

Eșecul poate avea, însă, în proiectele și activitatea individului și un alt efect; el poate deveni un moment pozitiv.

a) Mai întâi, el ne arată mai clar cine suntem, ce putem face și care ne sunt limitele fizice și spirituale la un moment dat, ne dezvăluie iluziile despre noi, ne dăm seama cum să ne reorganizăm treaba și, dacă este cazul, chiar viața. Pe scurt, eșecul devine o *pârghie a autocunoașterii*. Eșecul contribuie la *redozarea forțelor* și la *o mai matură pregătire pentru competiție*. Prin asimilarea eșecului, suportul dorințelor și aspirațiilor noastre este mai solid; relațiile cu ceilalți devin mai profunde.

b) În al doilea rând, într-o nouă concepție și construcție pedagogică, eșecul devine *ferment*: el generează mai multă căutare, declanșează "revoluții" în propriul nostru spirit, ne îndreaptă spre alte paradigme, cheamă întrebări neformulate și răspunsuri (dovedit) parțiale; *declanșează descoperiri* în lumea interioară și în mediul exterior; *pregătește o nouă încercare*. Pe scurt, eșecul determină un pas

înainte în confruntarea cu dilemele și situațiile confuze, cu neadevărul și nedreptatea, cu superficialitatea și prejudecățile.

c) În al treilea rând, eșecul ne atrage atenția că putem intra în capcana victoriilor facile, mărunte, din care se învață mult mai puțin decât dintr-o înfrângere. Eșecul ne arată că importantă nu este atât victoria în sine, cât profunzimea schimbării din noi, că o atrofiată încredere în sine duce la tocirea discriminărilor spirituale. Pe scurt, *o înfrângere poate însemna o trezire.*

Eșecul ne arată că *mai este întotdeauna ceva de făcut, că suntem mereu failibili*, că nu de abandon /renunțare este vorba, ci *de o mai desăvârșită cunoaștere și autocunoaștere.*

d). În al patrulea rând, eșecul ne dezvăluie sau ne profilează mai clar normele, criteriile, intransigentele și permisivitățile pe care se întemeiază lumea noastră, pe care le acceptă, le tolerează sau le respinge; ne dăm seama de nivelul ei de autoapreciere, de gradul ei de permeabilitate la nou, la surpriză la nonconformism. Eșecul ne relevă gradul de pregătire al acestei lumi la schimbare, gradul ei de deschidere sau de închidere, de asumare a riscului și de încurajare a inteligenței, creativității, tenacității și înestității.

Dacă va avea o atare perspectivă asupra eșecului, atunci individul nu va ezita să joace, să concureze. Mai precis, nu va ocoli competiția, va accepta regulile și încordarea; nu se va abandona în prejudecata că totul este implacabil și că lucrurile au fost /sunt dinainte aranjate, nu va accepta o concepție fatalistă. El, individul-jucător, va face din sine un aliat și nu un dușman, își va mobiliza perspicacitatea pentru a descifra capcanele (fără a vede la fiecare numai capcane) și pentru ale evalua cât mai obiectiv gradul de dificultate; nu va absolutiza /extrapola automat (la scara întregii vieți, lumi) o situație (conjuncturală) nefavorabilă; *va găsi în sine resurse de a căuta și de a merge mai departe.*

Fiind înarmat (prin educație) cu o astfel de concepție asupra eșecului, individul își va forma o imagine despre sine cât mai apropiată de realele sale disponibilități. El nu se va lăsa abandonat în labirintul existenței, ci va avea resurse să-i caute ieșirea. Individul va înțelege că, în viață, se ivesc mereu oportunități

pentru (alte) proiecte și că un eșec nu poate doborî niciodată o speranță sau o aspirație.

În concluzie, în viață nu avem voie să risipim nimic, nici eșecurile. Oamenii se diferențiază între ei prin multe lucruri, dar și prin cât de mult știu să învețe din eșecurile lor.

## **2. Asistența psihopedagogică și consilierea școlară.**

Dezvoltarea personalității copilului, ameliorarea și înlăturarea aspectelor atitudinale și psihocomportamentale negative ce pot apărea în cadrul acestui proces necesită desfășurarea unei *activități sistematice de consiliere* și asigurarea unei *asistențe psihopedagogice* complexe participanților la instruire și, în primul rând, elevului.

## Conceptul de asistență și dimensiunile sale

În sensul larg, termenul de *asistență* desemnează ansamblul acțiunilor organizate pe plan social cu scopul de a se asigura condiții optime de viață și dezvoltare pentru individ sau de a se preveni și înlătura situațiile de suferință prezente temporar în viața persoanei. Sub aspect etimologic, cuvântul *asistență* provine din verbele latine *assistaere* și *adsistaere* care înseamnă a veni lângă, a sta lângă, a fi lângă.

Prin urmare, termenul de *asistență* indică situația de a fi permanent alături de cineva, în limbaj psihopedagogic și sociologic, "această relație exprimă prezența societății prin instituțiile sale specializate în preajma individului". Conceptul de asistență implică ideea de acțiune individualizată, întemeiată pe cunoașterea obiectivă a cazului și pe posibilitatea de a interveni eficient. Omul, indiferent de vârsta sa, are nevoie de prezența unor instituții sociale care să-l susțină în rezolvarea situațiilor conflictuale cu care se confruntă sau în menținerea unui echilibru dinamic între gradul de solicitare din partea societății și posibilitățile sale de a răspunde diverselor solicitări.

În funcție de situația vizată și de specificul obiectivelor urmărite, în practica vieții sociale s-au conturat mai multe tipuri de asistență: asistența medicală, asistența socială, asistența psihologică și asistența pedagogică.

*Asistența medicală* presupune un ansamblu de măsuri și îndrumări referitoare la procesele de creștere și dezvoltare biofiziologice ale individului, la starea de sănătate, la condițiile și regimul de viață, precum și la deciziile dependente de acești factori. Asistența medicală se acordă de către medic și personalul din sistemul sanitar.

*Asistența socială* se acordă atunci când este vorba de probleme de înțelegere a situațiilor sociale, de înțelegere a transformărilor care au loc în societate, de probleme de natură materială sau culturală, de mediul de viață al individului sau al familiei sale, de instituții de ocrotire și aziluri de bătrâni, de probleme de socio-terapie etc.

*Asistența psihologică* se acordă în cazul în care se ridică probleme ce țin de caracteristicile de personalitate, de prevenirea sau de rezolvarea unor situații stresante și înlăturarea consecințelor acestora, de înțelegere a structurii psihologice a individului, de deciziile ce trebuie luate în funcție de fondul aptitudinal al individului sau de anumite dominante ale personalității sale. După opinia psihologului român M. Golu (1993), asistența psihologică acordată persoanei trebuie să fie "unitatea a trei secvențe operaționale: diagnostic-constatativă, formativ-profilactică și terapeutic-recuperatorie".

a) *Secvența diagnostic-constatativă* stă la baza celorlalte două. Ea furnizează informațiile și datele necesare pentru identificarea problemelor, pentru evaluarea și ierarhizarea lor, precum și pentru elaborarea procedurilor de soluționare.

b) *Secvența formativ-profilactică* este structurată dintr-un sistem coerent de metode și acțiuni prin care se urmărește ca *individul să învețe* cum să abordeze și cum să procedeze cu propriile sale stări de necesitate în raport cu diversele exigente și solicitări externe pentru a evita sau diminua conflictele posibile. În aceasta secvență sau etapă, o importanță crucială o are *asistarea individului* pentru a-și forma o imagine obiectivă despre sine, pentru a-și elabora și însuși criteriile corecte de evaluare a semnificației atât a propriilor solicitări interne, cât și a situațiilor și solicitărilor externe, pentru "a înțelege și a-și interioriza sistemele de norme și valori proprii culturii căreia îi aparține".

*În același timp, asistența psihoprofilactică trebuie să acționeze formativ-optimizator asupra mediului existențial al subiectului, trebuie să se implice în mediul educațional (familie, grădiniță, școală, uzină etc.) pentru adecvarea influențelor și solicitărilor mediului respectiv la particularitățile indivizilor.*

c) *Secvența terapeutic-recuperatorie* este centrată pe conflictul sau tulburarea patologică deja existentă. În asemenea situații, procedeul de intervenție devine *psihoterapia* sau *socioterapia*. Prin aceste procedee sau tehnici se urmărește elucidarea cauzei primare și înlăturarea simptomelor.

*Asistența pedagogică* se acordă în cazul problemelor ce țin de instruire și educație, de regimul educativ și tratarea diferențiată a unor cazuri date, de



stabilirea nivelului de pregătire al elevilor, de formarea deprinderilor și obișnuințelor, de posibilitățile de recuperare a lacunelor în procesul dezvoltării personalității elevilor, de prevenirea și înlăturarea dificultăților de învățare etc.

### **Asistența psihopedagogică în școală.**

La nivel școlar, diversitatea factorilor implicați într-o situație individuală sau de grup care necesită asistență impune, deopotrivă, atât asigurarea unei *asistențe pedagogice*, cât și a unei *asistențe psihologice*. Este vorba de o *asistență psihopedagogică*, desfășurată de către consilierul școlar (psihopedagog), "în vederea sprijinirii elevilor, profesorilor și părinților în cunoașterea (autocunoașterea) personalității, în orientarea (autoorientarea) școlară și profesională a elevilor". De asemenea, acest sprijin se acordă și în situațiile în care cel în cauză are nevoie de el (dificultăți de învățare, comportament deviant, probleme afective, absenteism școlar etc.).

Acțiunile de *asistență psihopedagogică* pot fi exercitate fie *în mod direct*, prin contactul nemijlocit dintre specialist (consilierul școlar sau profesorul) și persoana asupra căreia se exercită, fie *în mod indirect*, prin intermediul altor persoane. Eficiența acestor acțiuni este determinată, într-o mare măsură, de nivelul colaborării dintre factorii instituționali ai educației - familia, grădinița, școala, centrele de asistență psihopedagogică etc.

Într-o asemenea perspectivă, *asistența psihopedagogică* se conturează ca o acțiune educativă complexă care intervine în situații concrete și asigură cadrul pozitiv necesar desfășurării tuturor acțiunilor organizate pentru toți elevii dintr-o unitate școlară.

*Obiectivele generale* urmărite în cadrul asistenței psihopedagogice, vizează deopotrivă pe toți participanții la procesul educației - elevul, profesorul și părinții. În ceea ce privește *elevul*, mai importante sunt următoarele:

- § consolidarea unei stări de sănătate fizică și psihică în cazul fiecărui elev în parte;
- § facilitarea procesului de adaptare școlară și socială și, implicit, ameliorarea relațiilor copilului cu familia, școala și societatea;

- § crearea condiției psihologice de accesibilitate pentru diversele acțiuni formative desfășurate în școală;
- § sprijinirea elevului în procesul orientării sale școlare și profesionale.

Cât privește ceilalți factori implicați în procesul educației - *profesorul și părinții, obiectivele generale ale asistenței psihopedagogice* vizează câteva acțiuni importante, cum ar fi:

- § sprijinirea cadrelor didactice și a părinților în cunoașterea personalității elevilor;
- § îndrumarea pedagogică și metodologică a cadrelor didactice în diverse probleme legate de instrucție și educație, în probleme de proiectare a activității didactice și educative, în probleme de management al organizațiilor educaționale etc.
- § proiectarea și sprijinirea activității de colaborare a școlii cu familia în probleme ce țin de adaptarea școlară și socială a elevilor, performanțele școlare, conduită și orientare școlară și profesională;
- § sprijinirea cadrelor didactice și a părinților în rezolvarea situațiilor particulare și a problemelor deosebite cu care se confruntă în procesul de instruire și educație a elevilor (eșecul școlar și tratarea diferențiată, tulburări comportamentale și caracteriale etc.).

Practica muncii de consiliere din școlile americane demonstrează că *eficiența acțiunilor de asistență psihopedagogică*, acordată cadrelor didactice și părinților, este condiționată, într-o mare măsură, de posibilitatea consilierului școlar de a oferi *soluții concrete*. Aceste soluții constau, de fapt, în: *identificarea situației, stabilirea soluției ce trebuie dată la problema respectivă și oferirea unor tehnici și procedee de acțiune*. În general, pentru acești factori educativi și în-deosebi pentru părinți, numai soluțiile concrete prezintă valoare.

Un rol important în realizarea acestor obiective generale îl au în prezent *centrele județene de asistență psihopedagogică și cabinetele interșcolare*, organizate prin Legea Învățământului din 1995 ca "unități conexe ale învățământului preuniversitar", de nivel teritorial și zonal .După cum se știe,

*centrele județene de asistență psihopedagogică (S.J.A.P)* sunt instituții autonome de nivel interșcolar teritorial, care proiectează o activitate de specialitate realizabilă prin îndrumarea metodologică a Ministerului Educației Naționale și a Institutului de Științe ale Educației, prin coordonarea organizatorică a inspectoratelor școlare și prin participarea caselor corpului didactic din județe. În desfășurarea activităților de asistență psihopedagogică din aceste centre sunt angajate numeroase resurse umane, materiale, financiare și informaționale .

*Resursele umane* sunt alcătuite din profesori-consilieri, laborant, asistent social, bibliotecar, informatician și medicul școlar; *resursele materiale* includ spații școlare și mijloace didactice necesare activităților de examinare psihologică individuală și colectivă; *resursele financiare* constau în sumele alocate de la buget, prin inspectoratele școlare, pentru salarii, întreținerea și valorificarea spațiilor școlare și a mijloacelor didactice existente; *resursele informaționale* constau din lucrări de specialitate, modele de proiecte pedagogice pentru activități didactice și educative, fișe de evaluare și cunoaștere a elevului, fișe logopedice, materiale metodice pentru diriginți etc. Toate resursele pedagogice, descrise succint mai sus, sunt realizabile în funcție de condițiile concrete ale fiecărei zone teritoriale, cu adaptări specifice în cazul cabinetelor de asistență psihopedagogică.

*Cabinetele de asistență psihopedagogică* sunt instituții autonome de nivel interșcolar zonal, care funcționează în număr de 4-6 în fiecare județ. Ele proiectează o activitate de asistență psihopedagogică realizabilă prin îndrumarea metodologică a *Centrului Județean de Asistență Psihopedagogică*, prin coordonarea organizatorică a inspectorilor școlari cu responsabilități teritoriale în zona respectivă și prin orientarea funcțională a reprezentanților Casei Corpului Didactic, care răspund de zona teritorială respectivă.

În ceea ce privește *obiectivele concrete* urmărite prin activitățile desfășurate în centrele județene și cabinetele interșcolare de asistență psihopedagogică, ele se axează cu precădere pe următoarele aspecte :

- § organizarea periodică a acțiunilor de cunoaștere a elevilor în condiții de laborator, acțiuni realizate la cererea participanților la procesul educației

(profesori, elevi și părinți);

- § organizarea periodică a acțiunilor de consiliere psihopedagogică a cadrelor didactice și îndeosebi a profesorilor-diriginți în probleme legate de metodologia cunoașterii personalității elevului;
- § organizarea periodică a acțiunilor de consiliere pedagogică cu privire la proiectarea curriculară a activității didactice și a activității educative;
- § organizarea periodică a acțiunilor cu părinții, adecvate fiecărei vârste școlare și psihologice (consultații individuale și colective, lectorate, materiale metodice etc.);
- § organizarea acțiunilor specifice cu scop de orientare școlară și profesională și socială (informare, documentare, îndrumare și consiliere a participanților la procesul orientării, la cererea acestora și în colaborare cu reprezentanții comunității locale).

Din analiza acestor obiective concrete rezultă că sistemul de organizare și desfășurare a activităților de asistență psihopedagogică din centrele județene și cabinetelor interșcolare prezintă o serie de curențe, în primul rând, activitatea centrelor județene și cabinetele interșcolare prezintă o serie de curențe.

În primul rând, activitatea centrelor județene și a cabinetelor județene și a cabinetelor de asistență psihopedagogică nu reușește să acopere întreg teritoriul de pe raza lor de acțiune.

În al doilea rând, această activitate nu include în mod explicit și acțiuni de consiliere și asistență psihologică, adică acțiuni referitoare la identificarea și schimbarea atitudinilor, sentimentelor și comportamentelor negative, mai ales în cazul elevilor. Majoritatea activităților desfășurate în centrele județene și cabinetele de asistență psihopedagogică se axează pe consilierea cadrelor didactice și orientarea elevilor.

### **Atribuțiile și responsabilitățile consilierului școlar**

Importanța deosebită pe care o prezintă acțiunile de asistență psihopedagogică în școală este determinată, într-o mare măsură, de valoarea pe care o are procesul de adaptare a copilului la dinamica și complexitatea activității

instructiv-educative. Acest lucru a intrat deja în atenția autorităților școlare, îndeosebi a Ministerului Educației Naționale, prin decizia de a înființa *cabinete de consiliere școlară* în unitățile de învățământ preuniversitar cu peste 800 de elevi.

Consilierea școlară este, în esență, un *proces intensiv* de acordare a asistenței psihopedagogice elevilor și celorlalte persoane implicate în procesul educației (profesori, părinți, și autoritățile școlare). În cazul anumitor grupuri școlare, consilierea reprezintă o formă particulară de interacțiune și influențare care contribuie la omogenizarea liniilor grupului de elevi... Rolul consilierii școlare este, cu precădere, unul *proactiv*, în sensul că ea încearcă să *prevină situațiile de criză* personală și educațională, urmărind totodată dezvoltarea personală, educațională și socială a elevilor.

De fapt, consilierea școlară se axează pe *unitatea triadică familie-copil-școală*, ea fiind preocupată de realizarea unei armonii între cei trei termeni ai relației, în vederea desfășurării unei acțiuni educaționale eficiente și a dezvoltării optime a personalității copilului. Pe ansamblu, în procesul de consiliere școlară se încearcă *provocarea unei schimbări voluntare* în atitudinile și comportamentul clientului (elev, părinte sau profesor). Strategiile folosite în acest scop depind, însă, atât de *scopurile clientului*, cât *unică și de neînlocuit. Uneori, unicitatea noastră ne face să fim mândri, alteori să ne simțim rușinați. Oricum, cu toții avem în comun faptul de a fi oameni și asta ne face să ne simțim mai apropiați unii de alții.*

**Problema vizată:** diferențele dintre oameni și, respectiv, aspectele pe care le au în comun.

**Scopuri:** - să încurajeze cunoașterea reciprocă; - să demonstreze că fiecare este diferit, în felul său, de toți ceilalți; - să demonstreze că toți suntem egali.

**Timp:** aproximativ 30 minute.

**Dimensiunea grupului:** 10-12 elevi; dacă efectivul clasei este mai mare, atunci puteți alege 10-12 elevi care să desfășoare activitatea, în timp ce ceilalți vor fi observatori, iar cu alt prilej, rolurile se vor schimba.

**Pregătirea:** aveți nevoie de un număr de scaune egal cu cel al participanților.

### **Instrucțiuni:**

1. Formați un cerc, fiecare elev stând pe un scaun.
2. Cereți elevilor să se gândească la o trăsătură / însușire / caracteristică despre care ei cred că le aparține în exclusivitate, deci pe care nu o mai are nici un alt coleg.
3. Alegeți un elev care să înceapă; el va spune cu voce tare care este trăsătura / particularitatea ... la care s-a gândit. De exemplu: "Eu am vizitat de trei ori Muzeul Satului"
4. Dacă nimeni nu are această caracteristică, atunci activitatea continuă cu următorul elev, care-și va spune și el particularitatea.
5. Dacă însă există cineva în grup care are respectiva caracteristică, atunci acela/aceea trebuie să sară de pe scaun, să strige "Și eu!" și să se așeze în poala / pe genunchii primului elev. Dacă sunt mai mulți elevi cu aceeași caracteristică, atunci se așează toți, unul deasupra celuilalt, pe genunchii primului elev. Apoi, se întorc la scaunele lor și următorul elev va încerca, spunând o caracteristică despre care crede că îi aparține în exclusivitate.
6. *Prima rundă* se termină atunci când toți elevii au spus ceea ce cred că oi diferențiază de ceilalți.
7. Începeți *a doua rundă*. Explicați că fiecare trebuie să se gândească la caracteristici pe care să le aibă în comun cu toți ceilalți colegi.
8. Dați la o parte un scaun și cereți primului elev să stea în picioare în mijlocul cercului. Să se gândească și apoi să spună cu voce tare o caracteristică pe care crede că o are în comun cu toți ceilalți. De exemplu: "Mie îmi place muzica!"
9. Toți cei care au în comun această caracteristică trebuie să se ridice cât mai repede și să se mute pe un alt scaun, spunând: "Și eu!". Elevul din mijloc trebuie să găsească și el un scaun, așa că un altul va rămâne în picioare și va spune cu voce tare caracteristica.

**Analiza și evaluarea:** discutați despre activitate și despre felul în care elevii s-au simțit în timpul desfășurării ei. Apoi întrebați: "Ce a fost mai ușor, să găsiți caracteristici care ne diferențiază sau caracteristici pe care le avem în comun?"; "În

viața de zi cu zi, în ce situații ne place să fim asemănători?"; "Gândiți-vă la caracteristicile pe care le-ați ales; cele care vă diferențiază în acest grup ar putea fi cele pe care să le aveți în comun cu colegi din altă clasă?"; "Caracteristicile comune tuturor elevilor din clasa noastră ar putea fi și cele ale tuturor copiilor din lume?"; "În situația în care elevii menționează îndeosebi caracteristici fizice, puteți întreba: Ce înseamnă faptul că toți avem ochi, inimă, stomac etc.?"

**Sugestii pentru învățător:** activitatea trebuie să se desfășoare rapid. Puteți introduce regula conform căreia fiecare elev are doar 10 secunde pentru a se gândi. De asemenea, este important ca activitatea să nu cuprindă mai mult de 12 elevi. Dacă lucrați cu o clasă mai numeroasă, împărțiți elevii în grupe de 10-12 elevi și desfășurați lecția cu fiecare rând ("actori" și "spectatori").

În timpul celei de-a doua runde, s-ar putea ca unele caracteristici simple (de exemplu: eu am mâini, sau degete) să apară de mai multe ori. Puteți cere elevilor să se gândească și să spună o altă caracteristică sau puteți să nu interveniți - dar să discutați acest aspect la final.

Puteți să luați parte și dumneavoastră la această activitate, la fel ca orice elev.

### **3. Consilierea - modalitate de cunoaștere psihopedagogică a școlarului mic**

Dacă ar fi să "traducem" pe înțelesul tuturor, *consilierul* nu reprezintă altceva decât *sfătuitorul*, *sfetnicul*, metaforic vorbim "umărul pe care poți plânge".

După Dicționarul de psihologie-Larousse de Norbert Sillamy (Ed. Univers Enciclopedic, București, 1996) **consilierul de orientare** = *specialist însărcinat să-i informeze pe elevii din învățământul secundar și pe studenți cu privire la studiile pe care le pot face și la locurile de muncă pe care le pot ocupa după terminarea acelor studii, precum și cu privire la propriile posibilități, în așa fel încât să poată decide în cunoștințe de cauză asupra orientării lor; utilizează metode proprii în special psihologiei clinice și psihologiei sociale, îndeosebi tehnici psihometrice (teste colective și individuale), convorbiri și discuții în grup; ei au un rol important pe lângă cadrele didactice prin viziunea nouă pe care o aduc asupra elevilor.*

În contextualitatea celor menționate anterior, *consilierea* reprezintă o activitate importantă socio-pedagogică, constând din inițierea unui dialog între "sfătuitor" și elev. Rezultanta "simbiozei" va reprezenta chintesența activității de educare și instruire pe care școala are datoria să o considere ca primă responsabilitate în lungul drum al prefigurării, conturării și, apoi, într-o oarecare măsură, a definitivării unor răspunsuri sociale prin prisma actului educațional major inițiat de societate.

Sub acest aspect, *Consilierea și orientarea* se constituie ca instrumente menite de a identifica "acel ceva" care în mediu propice de la un pol la altul al actului educațional poate reprezenta un semnal de alarmă în exprimarea comportamentală a elevului, un indiciu pozitiv în depășirea unei stări de disfuncționalitate sau o încununare a unui efort ce a contribuit la un succes bine meritat.

Astfel, cuprinderea într-un plan-cadru pentru învățământul obligatoriu a unei arii, curriculare - *Consiliere și orientare*, denotă seriozitatea cu care este privit actul educațional, *copilul*, ce-și ocupă locul său adevărat, acela de a fi el în centrul atenției.

Concepută gradual, de la învățământul primar la cel gimnazial, aria curriculară *Consiliere și orientare*, surprinde în întregime modalități de exprimare ale elevului, eliminând puțin câte puțin din segmentarismul educațional la gimnaziu și problemele de adaptabilitate de la grădiniță la clasa 1.

Prin paleta largă de posibilități, aria curriculară *Consiliere și orientare* deschide un potențial compartiment de cunoaștere psihopedagogică a școlarului mic, evidențiind, așa cum aminteam și anterior, gama largă de exprimare. Deci, necesitatea unei asemenea investigații este absolut necesară, completând, astfel, profilul personalității școlare în formare, mai dificilă constituindu-se *modalitatea* de execuție a obiectului abordat.

Ce persoană e abilitată a o face? Ce rol are învățătorul? Până unde se implică acesta? Ce face psihologul sau psihologul școlar? Care este statutul lui? Se identifică cu învățătorul? Îi ia acestuia din atribuții? Completează actul



educațional? Ajută la comunicarea didactică? Devine cu adevărat sfătuitoarea celor mici? Întrebări cu grad de complexitate psihopedagogică deosebit, ce prefigurează un nou mod de abordare a școlărilor mic întru ajutor și înțelegere.

Cuvântul *echipă* reprezintă un punct de plecare. Învățătorul + psihologul (psihologul școlar) - părintele (familia) se pot constitui în ceea ce astăzi reprezintă un viitor succes în procesul educațional. Cunoașterea elevului sub toate aspectele dezvoltării sale bio-psiho-socio-pedagogice va face ca activitatea școlară să beneficieze de ajutor și înțelegere, să decodifice mesaje comportamentale, să pregătească momentul impactului cu societatea în teribila sa formulă de "mașină a timpului" în aceste metamorfoze, ora de consiliere, și orientare își va găsi încetul cu încetul *acoperire* prin implementarea sa în complexul educațional. *Curriculum* național prevăzut pentru anul școlar 1998/1999 surprinde câteva orientări tematice (segmente de consiliere), care sunt cele mai apropiate de vârsta și capacitatea de receptare și identificare a elevului cu perioada sa de cunoaștere pe care o parcurge la un moment dat.

Dacă ar fi să detaliem, ne-am opri asupra următoarelor:

*A. Consiliere în chestiuni legate de tehnici de învățare eficientă:*

- § decodificarea mesajului instructiv-educativ al fiecărei secvențe de învățare;
- § aplicarea acelor tehnici de învățare eficientă pentru fiecare elev în parte;
- § cunoașterea și evidențierea particularităților de vârstă ale elevilor.

*B. Consiliere și orientare școlară:*

- § probleme legate de clasa a VII-a sub toate aspectele;
- § elemente ce apar la unii elevi, legate de inadaptabilitatea la activitatea școlară (clasa I, dificultăți, orientarea spre școlile speciale (învățământ special)).

*C. Consiliere în situații de rămânere în urmă a unor elevi:*

- § depistarea elevilor cu pseudodebilitate mintală;
- § depistarea celor cu deficiențe psiho-motorii;
- § contactul cu familia pentru a depista cauzele din mediul familial ce pot influența randamentul scăzut al elevului la învățătură;

- § apariția sau existența la unii elevi a handicapului social;
- § găsirea unor modalități concrete de remediere a elementelor surprinse anterior, implicată fiind: familia, învățătorul, psihologul sau psihologul școlar și realizarea unor programe speciale.

*D. Consiliere și orientare școlară pentru elevii performanți:*

- § atenție la modalitatea de integrare a acestora în colectivul de elevi al clasei;
- § găsirea formelor optime, evitând supra încărcarea, de punere în evidență a aptitudinilor lor speciale, cât și fructificarea acestora;
- § îndrumarea spre clasele speciale (cu profil: real, uman, sport, arte);
- § stimularea activității prin participarea la olimpiade, concursuri, tabere de profil și burse de studiu (acolo unde este cazul);
- § constituirea unor activități extrașcolare menite a pune în valoare aptitudinile speciale.

*E. Consiliere în chestiuni legate de viața personală:*

- § locul copilului în familie;
- § rolul copilului în familie;
- § copil unic sau cu mai mulți frați;
- § relația copilului cu ceilalți membri ai familiei;
- § relația specială a copilului cu: mama, tata, frați, surori, bunici;
- § comportamentul copilului în familie:
- § elemente de comportament deviat, apărute la copil în relația sa cu familia, cât și a familiei în conceptul structurii sale;
- § aspecte fiziologice ce apar în dezvoltarea copilului;
- § locul în viața personală a copilului a prietenilor, grupului;
- § impactul cu "tentațiile" societății chiar și de la această vârstă: alcoolul, drogul, prostituția;
- § modalități de cunoaștere ale EU-lui;
- § depistarea rolului și locului pe care școala, ca instituție, și cadrul didactic sau psihologul le ocupă în perimetrul atenției acordate de copil,

F. *Consiliere de specialitate în chestiuni legate de predarea-învățarea disciplinelor școlare:*

- § stabilirea capacității intelectuale a elevului (Q.I.);
- § organizarea unor programe speciale pentru parcurgerea conținuturilor de învățare la specialitatea respectivă;
- § depistarea ritmului de învățare;
- § reconsiderarea relației: învățător-elev, elev-învățător la disciplina respectivă;
- § conlucrarea cu elevul în depășirea momentului de inadaptabilitate școlară;
- § coparticiparea elevului la elaborarea unor modalități didactice de predare-învățare;
- § raportarea (și interpretarea) de către cadrul didactic a unor atitudini ale elevului la particularitățile sale de vârstă, de dezvoltare bio-psiho-pedagogică.

În acest context, exemplificările de față reprezintă un început. *Psihologul* are datoria, prin specialitatea sa, de a fi un bun ascultător și sfătuitor, în care elevul să aibă *încredere*. El, psihologul, nu este nici mama lui grijulie, nici tatăl prea sever, nici frații prea mari sau prea mici, nici bunicii prea buni, ci el este cel care-l poate ajuta, devenindu-i *prieten* atunci când la nici unul din cei enumerați anterior nu-și găsește clipa de liniște. Departate gândul că psihologul minimalizează rolul familiei. Nu, el încearcă a aduce atât elevul, cât și familia la o nouă formulă de acceptare și înțelegere în momente de metamorfoză bio-psiho-socială, atât a unuia, cât și a celuilalt. Psihologul nu ia 'locul nici învățătorului. El doar ajută și facilitează, prin metode specifice, o mai bună cunoaștere sub toate aspectele (performante sau nu) ale elevului. Dar dacă în școală nu avem psiholog școlar sau elevul nu are contact cu alt psiholog pe care să-l putem folosi la ora de consiliere? Ce face învățătorul? Ca întotdeauna, învățătorul încearcă să-și cunoască elevul și sub alte aspecte, lăsând deoparte "tiparul orei" și redevenind "civil", adică prieten, camarad. Surprizele vor fi mari! Singuri, stimați colegi, vă veți descoperi o nouă identitate și veți trăi momente pentru care merită să fiți învățători și al doilea părinte al elevilor pe care îi aveți în clasă.

Consilierea nu o putem desfășura întotdeauna în cabinetul de psihologie mai ales că în multe școli el nici nu există. Ea se poate realiza în *orele speciale* acordate prin trunchiul comun sau schema orară, implicând cinci întrebări: unde? când? cum? cu cine? de ce?, urmând ca planificarea segmentelor de consiliere cuprinse în *curriculum* național (și exemplificate în această textură) să fie folosite selectiv și ținând cont întotdeauna de *aria problemelor* sub aspect psihopedagogic intervenite în colectivul clasei.

Nu este necesar a antrena întotdeauna întreg colectivul clasei. Poate și sunt sigură că există secvențe de consiliere ce se pretează la macro- sau microgrup, cât și la o singură persoană. Programarea și soluția apărută, găsită, reclamă coparticiparea celor doi: E (emițător - învățător psiholog) - R (receptor - elevul), relația lor reprezentând și o rezultată a *feed-back-ului* atât de necesar într-o astfel de activitate.

Observam că, practic, aria curriculară *Consiliere și orientare* ajută și pregătește elevul pentru impactul cu societatea privind integrarea și găsirea identității sale sociale. Privind aria curriculară *Consiliere și orientare* cu toată seriozitatea și competența, vom descoperi că nu este o disciplină aridă și neeficientă, ci din contră, valența sa educativă își are acoperire în depistarea, reformularea și adaptarea concretă a elevului la noile cerințe ale societății. Doritor de a se cunoaște pe sine, a se înțelege ajută, implica și raporta la alții, elevul devine purtătorul activ al tuturor achizițiilor instructiv-educative dobândite în școală

Astfel, *școala* va redeveni punctul său de referință, dar mai ales mentorul reușitei sale în viață, cu multiplele implicații psihopedagogice, în care emițătorul, cât și receptorul au colaborat din plin, încununând astfel o muncă în echipă, ce a pregătit cu minuțiozitate un produs social, pe *EL* - beneficiar și producător al societății.

#### **4. Consilierea școlară în învățământul primar**

În sens larg, *consilierea* reprezintă o activitate prin care se urmărește sugerarea modului de a proceda sau a modului de comportare ce trebuie adoptat de o persoană consiliată într-o situație dată sau, în general, în viața și activitatea sa cotidiană. În cadrul grupurilor școlare, consilierea reprezintă o formă particulară de interacțiune și influențare, care contribuie la *sprijinirea elevilor în rezolvarea problemelor cu care se confruntă*, precum și la omogenizarea și dezvoltarea clasei de elevi ca grup educațional .

##### **Conceptul de consiliere și accepțiunile sale.**

În literatura de specialitate există numeroase definiții și accepțiuni date conceptului de *consiliere*. După opinia noastră, cea mai cuprinzătoare și, totodată, mai operațională definiție aparține lui Ch.H.Patterson, după care consilierea reprezintă un proces care implică o relație interpersonală între consilier și unul sau mai mulți clienți cu care el folosește metode psihologice bazate pe cunoașterea sistematică a personalității umane, în încercarea de a îmbunătăți "sănătatea mintală" a clientului sau clienților săi . Prin urmare, în procesul de consiliere se încearcă provocarea unei *schimbări voluntare* în atitudinile și comportamentul clientului. Strategiile folosite în acest scop depind însă atât *de scopurile clientului*, cât și de *orientarea teoretică* a consilierului. Indiferent însă de natura celor două elemente, strategiile adoptate de consilier *nu trebuie* să se refere la sfaturi și recomandări, la admonestări, constrângeri sau amenințări. Prin strategiile utilizate, consilierul urmărește de fapt *să ofere* sprijin clientului său, pentru ca el să se adapteze mai eficient atât propriei sale personalități, cât și realității în care trăiește.

Într-o asemenea perspectivă, consilierea școlară are ca scop fundamental sprijinirea clientului (elev, profesor sau părinte), pentru ca acesta să devină capabil să se ajute singur, să se înțeleagă atât pe sine însuși, cât și realitatea înconjurătoare. Prin urmare, sarcina consilierului școlar nu este de a da sfaturi, ci *de a ajuta persoana aflată în dificultate să devină aptă să-și rezolve singură problemele cu care se confruntă*. Rezultă de aici faptul că cel care consiliază (educatorul sau consilierul specialist) *nu are niciodată soluții dinainte pregătite* pentru cazul

respectiv. El doar ajută persoana respectivă ca, pe parcursul procesului de consiliere, să găsească singură soluțiile cele mai eficiente.

Abordată ca proces, consilierea se aseamănă în multe privințe cu psihoterapia și orientarea școlară și profesională. Termenul de *consiliere* este folosit, de asemenea, și pentru a desemna profesiunea ca atare. În esență, consilierea intră în categoria *profesiunilor de sprijin*, alături de psihoterapie, orientare școlară și profesională, asistență socială etc. Datorită asemănărilor și elementelor comune pe care le au aceste domenii de activitate, adeseori se fac confuzii între ele.

O încercare de diferențiere este realizată de specialistă britanică Ethel Venables (1976), care se referă la relația dintre consiliere, psihoterapie și asistență socială. Autoarea precizează că, de regulă, consilierul are o singură sarcină - de a-și ajuta clientul să-și rezolve singur problema cu care se confruntă, în timp ce psihoterapeutul și asistentul social au mai multe. Totuși, consilierea și psihoterapia se aseamănă prin metodele și tehnicile folosite, în sensul că ele sunt relativ aceleași. Diferă însă *prin relația* specifică fiecăreia dintre ele. Spre exemplu, în cazul psihoterapiei este vorba de *relația medic sau psihoterapeut-pacient* (un om bolnav), în timp ce în cazul consilierii de *relația consilier-client* (o persoană sănătoasă, dar care are anumite probleme sau neazuri).

O distincție mai riguroasă între aceste profesii de sprijin este oferită de americanul B.E.Wampold (1985), care ia în discuție modul de diferențiere dintre *consiliere, psihoterapie și orientarea elevilor*. Autorul explică diferențele dintre ele prin analiza celor trei modalități principale de *intervenție psihopedagogică*: recuperarea, dezvoltarea și prevenirea .

După opinia sa, scopul principal al *recuperării* este corectarea unei probleme psihocomportamentale, această modalitate de intervenție psihopedagogică adresându-se îndeosebi persoanelor handicapate și nevroticilor. Scopul principal al *dezvoltării* este îmbunătățirea funcțiilor psihocomportamentale ale individului, iar scopul principal al *prevenirii* este oferirea unor servicii care să înlăture apariția unor probleme și neazuri viitoare. Ca urmare, cele trei domenii de activitate se

diferențiază între ele prin accentul pe care-l pun pe una sau alta din cele trei modalități de intervenție psihopedagogică. Astfel, psihoterapia pune accentul pe *recuperare*, consilierea pe *dezvoltarea psiho-comportamentală*, iar orientarea școlară și profesională pe *prevenirea* unor situații viitoare neplăcute sau inacceptabile individului.

### **Repere istorice ale activității de consiliere.**

Sub aspect istoric, originile activității de consiliere se află în *domeniul orientării și selecției profesionale moderne*, domeniu fundamentat pe baze științifice riguroase la începutul secolului XX, în Statele Unite ale Americii. În primul deceniu al secolului nostru, a început procesul de instituționalizare a orientării școlare și profesionale, prin înființarea de către Fr.Parsons la Boston a unui Birou profesional (*Vocational Bureau*). La baza organizării acestei instituții au stat cercetările sale proprii, care reprezintă, de fapt, primele tentative de adaptare a indivizilor la diversele meserii existente. Modelul lui Parsons era structurat din trei etape sau acțiuni succesive: *diagnoza* (intereselor și aptitudinilor), *informarea* (asupra profesiunilor și ofertei sociale) și *plasarea* (într-un loc de muncă) .

Cercetările lui Fr.Parsons, împreună cu cele desfășurate de H.Munsterberg, au pus bazele *primului fundament teoretico-metodologic* pentru activitatea de orientare școlară și profesională. Acest fundament a fost asigurat de *concepția psihofiziologică-aptitudinală*, axată pe testarea însușirilor psihofiziologice individuale (văzul, auzul, viteza de reacție etc.) și a aptitudinilor. O dată cu dezvoltarea *mișcării psihometrice*, ideea testării din cadrul acesteia a fost preluată și de *modelul de orientare al lui Fr.Parsons* pentru prima sa etapă - *diagnoza* intereselor profesionale și a aptitudinilor. Pentru ultima etapă a acestui model - *plasarea* tinerilor într-un loc de muncă - a fost introdusă *consilierea*.

Întemeietorul activității de consiliere este considerat E.G.Williamson de la Universitatea Minnesota, care, bazându-se pe progresele psihometriei și mișcării psihotehnice, a transformat cea de a treia etapă a modelului lui Fr.Parsons - *plasarea* în *consiliere profesională*. Baza teoretică a consilierii profesionale,

inițiată de E.G. Williamson, a constituit-o celebra orientare din psihologia americană cunoscută sub denumirea de "trait and factor" ("trăsătură și factor").

Această abordare teoretică a fundamentat activitatea de consiliere până la sfârșitul celui de-al doilea război mondial. Începuturile perioadei postbelice au fost dominate în S.U.A. de tendințele spre libertate individuală și autonomie personală. În plus, datorită războiului, găsirea unei slujbe nu mai era o problemă dificilă. În acest context, consilierea s-a adaptat noilor condiții, extinzându-și aria de preocupări și la alte tipuri de probleme și populații. Astfel, pe lângă consilierea profesională, s-au conturat diverse specializări în domeniul consilierii, cum ar fi: consilierea școlară, consilierea de reabilitare sau recuperare, consilierea familiei, consilierea pe probleme de droguri, alcoolism etc.

Pe la mijlocul secolului XX, datorită faptului că libertatea personală și problema drepturilor omului deveniseră concepte fundamentale în societatea americană, teoria dirijistă a "trăsăturii și factorului", pe care era întemeiată activitatea de consiliere, a fost înlocuită cu *teoria centrării pe persoană*, elaborată de C. Rogers (1951). Pe baza acestei concepții de factură umanistă, C. Rogers a dezvoltat și un model nou de consiliere cunoscut sub numele de *consilierea non-directivă* sau consilierea centrată pe persoană. Teoria centrării pe persoană *pune accentul pe factorii emoționali și afectivi*, ea răspunzând în totalitate devizei societății americane postbelice cu privire la drepturile omului și libertatea individuală.

Deși este un *produs tipic american*, consilierea a fost influențată în ultimul timp de numeroase tradiții multiculturale și multinaționale. Ea s-a extins în toate țările dezvoltate, mai puțin însă în lumea a treia, unde valorile culturale autohtone fac dificilă adoptarea modelului american de consiliere.

Indiferent de domeniul în care se desfășoară activitatea de consiliere, în practica propriu-zisă a consilierii s-au conturat două forme sau modalități concrete de lucru: consilierea individuală și consilierea de grup. *Consilierea individuală* presupune întâlnirea confidențială dintre consilier și consiliat (client), fie la cabinetul consilierului, fie în alte locuri dinainte stabilite. Intervențiile terapeutice



au loc în timpul ședințelor de consiliere, în ideea că schimbările comportamentale se vor extinde și la alte simații. De regulă, ședințele de consiliere au loc săptămânal și durează aproximativ o oră. Consilierea individuală reprezintă modalitatea tradițională de consiliere. *Consilierea de grup* este o modalitate sau formă în care consilierul desfășoară ședințele de lucru cu mai multe persoane deodată. De regulă, consilierul devine în acest caz și lider al grupului. O contribuție importantă la dezvoltarea consilierii de grup a adus-o C.Rogers (1967), care a elaborat propria sa versiune numită "grup de întâlnire" (encounter group). *Grupul de întâlnire* permite realizarea unei trăiri foarte intense și plene, în cadrul căreia persoane alienate față de sine, față de ceilalți și față de societate "pot intra în contacte emoționale mai autentice prin intermediul întâlnirii cu *propriul eu*, cu ceilalți și cu lumea semnificațiilor și trăirilor .

### **Forme și modele de consiliere accesibile învățătorului.**

În genere, învățătorul poate utiliza, *în limitele impuse de competențele sale*, ambele forme sau modalități de consiliere - consilierea individuală și consilierea de grup. Cât privește modelele de consiliere, acestea sunt relativ numeroase și diversificate. Ele pot fi grupate în:

a) *modele psihodinamice sau de factură psihanalistă*, unde intră modelele elaborate de S.Freud, A.Adler și C.Jung;

b) *modelele acționale*, unde intră modelul behaviorist sau comportamental, analiza tranzacțională, modelul rațional-emoțional și modelul de consiliere bazat pe realitate;

c) *modelele experiențiale*, unde intră modelul non-directiv sau consilierea centrată pe persoană, modelul existențialist și modelul gestaltist.

Dintre cele trei categorii enumerate mai sus, mai accesibile învățătorului și, în același timp, mai adecvate vârstei școlare mici sunt, după opinia noastră, *modelele acționale*, cu accentul pe modelul behaviorist sau comportamental. În ceea ce privește *modelul behaviorist sau comportamental* de consiliere, învățătorul poate utiliza cu succes următoarele tehnici: stingerea comportamentelor nedorite,

desensibilizarea sistematică, tehnica modelării, tehnica asertivă și tehnica contractului.

a) *Tehnica stingerii comportamentelor nedorite* Poate fi utilizată în vederea diminuării și înlăturării atitudinilor și comportamentelor negative destul de frecvente la școlarul mic. Ea se bazează pe faptul că diversele comportamente învățate de copil au tendința de a slăbi și de a dispărea, atunci când ele nu sunt întărite corespunzător. Spre exemplu, în cazul unui copil care detestă școala, care are un comportament agresiv și deranjează lecțiile, învățătorul poate apela la *tehnica stingerii comportamentelor nedorite*. El va stabili un *program de consiliere*, în colaborare cu familia, structurat pe următoarele etape sau acțiuni concrete:

§ Părinții trebuie ajutați și învățați să facă deosebirea între comportamentele reale (autentice) ale copilului și cele cu caracter demonstrativ, adică intenționat negative.

§ Părinții trebuie sfătuiți să manifeste aprobare numai pentru comportamentele pozitive (dezirabile), iar celor demonstrative să nu le acorde atenție sau interes.

§ La școală, învățătorul trebuie, de asemenea, să ignore comportamentele necorespunzătoare ale copilului și să acorde atenție numai celor pozitive (dezirabile).

Practica consilierii școlare ne arată că, în primele zile ale funcționării acestui program, comportamentele demonstrative sau nedorite ale copilului se accentuează, după care ele slăbesc din ce în ce mai tare, până la dispariție. Cauza este lipsa de întărire a acestora prin nebagarea lor în seamă, nici de către părinți și nici de către învățătoare.

Tehnica stingerii comportamentelor nedorite poate fi utilizată și pentru înlăturarea stărilor de frică la copii sau a tulburărilor anxioase (teama de locuri înalte, teama de spații închise etc.). În asemenea situații pot fi folosite două tehnici concrete, și anume: tehnica implozivă și tehnica expunerii. *Tehnica implozivă* constă în punerea copilului să se confrunte, în plan imaginar, cu situația anxiogenă

(care-i provoacă teama). El trebuie să-și imagineze situații care-i produc teama. În timpul ședinței de consiliere, învățătorul, în loc să-l liniștească, trebuie să manevreze în așa fel situația încât să se producă o creștere masivă a anxietății (adică a stării de teamă). Practica a dovedit că, prin expuneri repetate la situații anxiogene, *în condiții de securitate afectivă* a copilului, "stimulii anxiogeni își pierd forța, iar comportamentul de evitare a respectivelor situații are tendința să se stingă" (2, p.103). *Tehnica expunerii* presupune confruntarea reală a copilului cu stimulul anxiogen (generator de teamă). Confruntarea reală a copilului cu situații anxiogene este eficientă, îndeosebi, în cazul copiilor care au capacități imaginative limitate. Spre exemplu, copilul care manifestă teama față de locuri înalte poate fi dus de învățător sau părinți în asemenea locuri, cel care manifestă teamă față de spații închise sau deschise trebuie dus și însoțit în asemenea spații etc.

b) *Tehnica desensibilizării sistematice*. Constă în diminuarea și înlăturarea unor comportamente nedorite prin punerea în acțiune a altor comportamente antagoniste sau opuse acestora. Prin această tehnică, elevul este învățat să se relaxeze și să se comporte într-un mod care este incompatibil cu apariția stării de teamă în prezența unor stimuli anxiogeni reali sau imaginativi. Utilizarea tehnicii desensibilizării sistematice presupune parcurgerea a trei etape:

§ Prima etapă constă în *învățarea relaxării*. Ea se derulează pe parcursul primelor 5-6 ședințe de consiliere, după metoda relaxării musculare progresive a lui Jacobson (1938). În această etapă se creează condiții pentru destinderea musculară și liniștirea psihică a subiectului.

§ A doua etapă constă în *stabilirea ierarhiilor*, etapă în care învățătoarea stabilește, împreună cu copilul, o ierarhie a situațiilor generatoare de teamă (anxietate) în ordine descrescătoare, de la situația cea mai anxiogenă până la cea mai puțin anxiogenă. Spre exemplu, în cazul unui copil căruia îi este frică de câini, ierarhia poate fi următoarea: *contactul direct* cu animalele reprezintă stimulul cel mai anxiogen; *pozele cu câini* reprezintă un stimul mai puțin anxiogen; *prezența unor animale mici* cu blană (pisici, iepurași, veverițe) - stimulul cel mai puțin anxiogen.

§ A treia etapă constă în *procedeul concret de desensibilizare*. În această etapă, învățătoarea îi cere subiectului să se relaxeze cu ochii închiși, în timp ce ea îi descrie diverse scene începând cu unele neutre și înaintând progresiv pe linia ierarhiei stimulilor generatori de anxietate. Copilul este solicitat să-și imagineze fiecare situație descrisă, iar în momentul în care el spune că simte teama, ședința se încheie. Procesul de consiliere continuă în alte ședințe, până când copilul devine capabil să rămână relaxat în timp ce el își reprezintă scene care înainte îi trezeau o stare de teamă mare.

c) *Tehnica modelării*. Presupune asimilarea unor modele comportamentale pozitive prin imitarea altor persoane, cum ar fi, spre exemplu, învățătoarea sau părinții. De regulă, copilul este confruntat cu anumite comportamente realizate de învățătoare și încurajat apoi să le imite. Modelarea comportamentelor s-a dovedit eficientă în formarea unor deprinderi corecte și civilizate de conduită, deprinderi gospodărești și de autoservire, deprinderi de raportare la semenii etc.

d) *Tehnica asertivă* (provine din engleză *assert* — a afirma, a căuta să se impună, a-și impune punctul de vedere etc.; *tehnica asertivă* - tehnică prin care individul caută să se impună). Această tehnică numită și *antrenament asertiv* poate fi utilizată atât ca modalitate de sensibilizare a copilului, cât și de formare și dezvoltare a abilităților de a face față diverselor situații de viață. Ea este eficientă îndeosebi în cazul *copiilor cu dificultăți în stabilirea unor relații interpersonale*, datorită stării lor de anxietate (teamă), care-i împiedică să se exprime liber sau sași manifeste sentimentele de afecțiune. De asemenea, tehnica asertivă este recomandată și în cazul subiecților care manifestă tendința de a-i lăsa pe alții să-i manipuleze sau să profite de pe urma lor. Prin antrenamentul asertiv, învățătoarea îl poate învăța pe copil să-și exprime în mod "deschis și adecvat gândurile și sentimentele" (2, p.108). Procesul de consiliere bazat pe antrenamentul asertiv se desfășoară în două etape: *în prima etapă*, comportamentul asertiv trebuie practicat direct în clasă în relația concretă învățătoare-copil, iar *în etapa a doua*, de către copil în viața școlară și în afara școlii. O atenție deosebită trebuie acordată aici dezvoltării la copil a unor deprinderi și abilități de relaționare interpersonală.

În cazul copiilor timizi, învățătoarea trebuie să-i determine pe cei în cauză să adreseze celor din jur remarci directe și mai puțin confortabile, dar fără ca în spatele acestora să se afle sentimente de ostilitate, agresivitate, ură etc. Spre exemplu, copilul poate fi pus să adreseze unor colegi din clasă remarci de tipul: "nu-mi place cum te-ai îmbrăcat"; "nu-mi place cum ai scris tema"; "nu trebuie să te porți urât cu ceilalți" etc.

d) *Tehnica contractului*. Este vorba de o *înțelegere* între cei doi termeni ai relației de Consiliere. Spre exemplu, învățătoarea cade de acord cu elevul sau elevii, care manifestă anumite atitudini și comportamente negative, asupra unui *plan specific de acțiune* sau asupra unui *scop precis* între diversele momente de discuții purtate cu elevii respectivi. Contractul sau înțelegerea respectivă poate consta în manifestarea unui număr din ce în ce mai redus de atitudini și comportamente indezirabile, de la o etapă la alta, în vederea obținerii unei anumite recompense.

Pe ansamblu, tehnicile de consiliere, specifice modelului behaviorist sau comportamental, pun accentul pe schimbările produse în comportamentul exterior al individului. După opinia consilierilor de factură behavioristă "modificarea directă a comportamentului duce la schimbări în atitudini și sentimente". În esență, tehnicile de tip comportamental implică ideea modificării comportamentului, fie prin schimbarea consecințelor aceluși comportament (adică a ceea ce urmează acțiunii), fie prin schimbarea antecedentelor aceluși comportament (adică a ceea ce apare înainte de acțiune).

### **Calități personale și profesionale impuse învățătorului de activitatea de consiliere**

Indiferent de forma (modalitatea) și modelul de consiliere pe care le utilizează, *rolul fundamental al consilierului este de a-și ajuta elevii săi ca să-și rezolve diversele probleme cu care se confruntă*. Pentru ca învățătorul să poată îndeplini, parțial desigur, și acest rol, sub aspectul schimbării atitudinilor, sentimentelor și comportamentelor negative manifestate la unii din elevii săi, precum și pentru a le înlătura anumite fobii și stări anxioase, e necesar să prezinte

anumite *caracteristici de personalitate* și să aibă o *pregătire psihopedagogică* adecvată.

În ceea ce privește *caracteristicile de personalitate*, învățătorul trebuie să aibă anumite deprinderi sociale și pedagogice, să fie capabil să stabilească cu ușurință relații interpersonale și să poată comunica cu orice individ, indiferent de nivelul de pregătire și manifestările psiho-comportamentale ale acestuia. În acest scop, el trebuie să aibă o viziune pozitivă asupra oamenilor, să fie deschis în relațiile cu cei din jur (îndeosebi cu elevii), să fie deschis la schimbare și capabil de a tolera ambiguitatea, să aibă simțul umorului, capacitate empatică, precum și capacitatea de a accepta oamenii așa cum sunt ei în realitate, cu calitățile și defectele lor.

Dintre caracteristicile enumerate mai sus, în activitatea de consiliere prezintă o importanță deosebită: *capacitatea de a stabili relații interpersonale, capacitatea de comunicare, capacitatea de a asculta și capacitatea empatică*. În privința *capacității de a stabili relații interpersonale*, metodele și tehnicile cele mai adecvate pentru acest lucru sunt relativ greu de definit. Totuși, din practica consilierii s-a constatat că există *anumite atitudini* care pot ajuta învățătorul în crearea climatului necesar stabilirii unor *relații interpersonale eficiente*. Printre acestea se numără: atitudinea prietenoasă, zâmbetul, privirea deschisă, ascultarea cu atenție, atmosfera relaxată din care elevul să înțeleagă că are tot timpul la dispoziție, adoptarea limbajului elevului și a convențiilor la care se raportează acesta. Când privește *capacitatea de comunicare cu cei din jur*, această caracteristică este esențială pentru orice consilier. Pentru consilierul școlar este fundamentală și *capacitatea de a se face înțeles* de către interlocutorul său, situat abia pe primele trepte ale dezvoltării psihointelectuale. Un element esențial în relația de comunicare *este privirea*. Dacă urmărim expresia feței interlocutorului, noi putem obține *informații feedback* referitoare la modul în care suntem noi înșine priviți. Or, pentru consilier este imperios necesar ca să-și dea seama în fiecare moment al procesului de consiliere *de modul în care este privit de către interlocutorul său*. Un alt element al comunicării, care prezintă o importanță maximală pentru consilier, îl

constituie *limbajul*. Consilierul trebuie să știe faptul că interlocutorul său "se poate trăda" prin ezitățile și momentele în care "uită" unele lucruri, prin anumite "scăpări" pe care le are etc. Din asemenea motive, consilierul trebuie să învețe *limbajul personal* al consiliatului, să înțeleagă limba în care acesta își exprimă problemele, necazurile și sentimentele sale.

În același timp, învățătorul care desfășoară acțiuni de consiliere trebuie să fie și *un bun ascultător*. El trebuie să aibă *capacitatea de a asculta* nu numai cu urechile, ci *cu toate simțurile*, persoana care-i solicită ajutorul sau cea care are nevoie de ajutor. Numai în acest fel, consilierul va putea distinge, cu mai multă ușurință, între aspectele semnificative și cele mai puțin semnificative din relatările elevului. În sfârșit, o caracteristică esențială de personalitate o constituie *capacitatea empatică* a celui care face consilierea. Problema și locul empatiei în procesul de consiliere au fost analizate pe larg de C.Rogers (1965). În viziunea sa, *empatia* constă în capacitatea consilierului de a se transpune în universul interior al subiectului și de a simți ce simte acesta. Prin intermediul empatiei, învățătorul poate avea succes la percepțiile, sentimentele și semnificația comportamentului copilului. Atât cercetările experimentale, cât și practica consilierii au demonstrat faptul că "implicarea emoțională a consilierului este necesară în special în relația sa cu persoanele tinere".

Acceptând ideea că eficiența activității de consiliere depinde, într-o mare măsură, de calitățile personale ale consilierului, totuși el *trebuie să dispună și de o bază teoretică*, adică de o solidă și diversificată pregătire profesională. După cum se știe, opiniile "practicianului" se bazează, cu precădere, pe argumente empirice și, adeseori, pe supoziții care, nefiind formulate clar, sunt mult mai predispușe erorii decât cele exprimate clar și precis, într-o asemenea perspectivă, învățătorul care desfășoară acțiuni de consiliere, *în momentul în care își va alege reacția de răspuns*, trebuie să apeleze la teorie. Cu alte cuvinte, învățătorul respectiv trebuie să reacționeze la afirmațiile copilului pornind de la înțelegerea exactă a semnificației acestora, de la înțelegerea clară a ceea ce poate să facă în situația dată, de la scopurile generale ale consilierii școlare, precum și de la alegerea

adecvată a metodelor și tehnicilor prin care poate să atingă acele scopuri. Aceste lucruri țin, desigur, de pregătirea teoretică, dar și de experiența practică a învățătorului (consilierului), în același timp, practicarea unei profesii în care sunt implicați oameni (activități didactice, asistență socială, management, psihoterapie, consiliere etc.) și, mai ales, în care sunt implicați copiii și tineri aflați în plin proces de dezvoltare a personalității, *necesită o foarte bună cunoaștere a naturii umane*. Din asemenea motive, consilierul școlar și, deci, învățătorul care desfășoară acțiuni de consiliere trebuie să cunoască foarte bine atât teoriile personalității, cât și metodele de cunoaștere ale acesteia.

Învățământul românesc este recunoscut ca fiind valoros și prin intermediul rezultatelor obținute de elevi la confruntările școlare internaționale: olimpiade de matematică, fizică și chimie, la concursurile de canto, vioară și pian etc.

Asemenea copii supradotați și supraspecializați, doriți de către fiecare cadru didactic, au reprezentat ani de-a rândul o aspirație ce stătea la baza conceperii demersului didactic. De altfel, programele și manualele școlare păreau să faciliteze drumul către această aspirație, fiind tot mai complexe, mai dense, cu un conținut din ce în ce mai greu de asimilat. Experiența a demonstrat însă necesitatea unei noi viziuni asupra procesului de instrucție și educație, care să permită fiecărui copil accesul în lumea cunoașterii, însușirea volumului de informații, priceperi și deprinderi, necesar adaptării la exigențele societății contemporane. "Pedagogia este asemenea unui organism: dacă nu evoluează, moare. Așa cum organismul are o fiziologie a creșterii, tot așa pedagogia trăiește o dialectică a înnoirii".

După 1989, au pătruns tot mai multe date referitoare la modalitățile de abordare a procesului instructiv-educativ, astfel încât acesta să corespundă atât idealului educațional, cât și nevoilor copilului. Fie că este vorba de modelul francez, belgian, olandez, danez etc. sau alternativele pedagogice Montessori, Freinet, Jena, Waldorf, Head Start, subiectul central îl constituie copilul, cu particularitățile sale specifice de vârstă sau individuale. Schimburile de experiență, relațiile interculturale, cursurile susținute de specialiștii din afara granițelor țării, au oferit o lărgire a orizonturilor privind educația.



Pluralismul școlar, despre care se vorbește astăzi și în cadrul preocupărilor de înnoire a învățământului românesc, are drept scop tocmai evidențierea rolului educatorului, acela de a modela personalitatea copilului și de a-l face capabil să se adapteze și să se integreze în mediul social, cu condiția respectării individualității sale. Aceasta este ideea de bază de la care pornește orice alternativă pedagogică. În plus, se formează capacitatea de a gândi liber, fără constrângeri sau limitări. În susținerea convingerilor proprii se insistă asupra "minții deschise", stimulându-se interesul pentru cunoaștere, cultivarea atitudinii de respect și toleranță față de cei din jur.

Pentru aceasta este necesar ca educatorul să cunoască experiența de viață a elevilor care asimilează informații și abilități din cele mai diverse domenii (geografie, istorie, biologie, astronomie etc.), urmărindu-se valorificarea în plan școlar și social. Învățarea dirijată și independentă stă la baza eficientizării actului didactic, iar evaluările inițiale, formative și sumative, realizate prin observații sistematice, determină formularea de concluzii privind nivelul de înțelegere și asimilare a noțiunilor, privind cauzele succesului sau insuccesului școlar, precum și măsurile corective ce pot fi întreprinse.

## Tema N 11

### **Soluționarea consecințelor rezistenței educației**

#### **Planul:**

1. Organizarea învățământului în conformitate cu teoria situațiilor educative.
2. Terapie educațională, complexă și integrată.
3. Aspecte ale achiziționării comportamentului moral.
4. Programul de intervenție personalizat în activitatea de dezvoltare și învățare a elevului deficient.
5. Tehnici de învățare eficientă.

**Scopul temei:** determinarea strategiei soluționării consecințelor rezistenței educației.

#### **Obiective:**

- a) a conștientiza metode și tehnici de soluționare a consecințelor rezistenței educației;
- b) a realiza în practică unele însărcinări pedagogice.

### **1. Organizarea învățământului în conformitate cu teoria situațiilor educative**

#### *1. Modele de intervenție pedagogică și rutină în acțiunile instructiv educative*

Instituțiile de învățământ sunt percepute ca subsisteme ale mediului educațional cu pretențiile cele mai mari de schimbare. Deși animate de astfel de intenții la nivel acționai, se caracterizează printr-o anumită inerție. Educatorului, fie el învățător, profesor etc., i se pun la dispoziție paradigme, teorii, metodologii educaționale, care, după cum susțin inițiatorii lor, ar garanta deplina funcționare a învățământului. Pedagogia prin obiective, munca independentă, învățarea deplină, pedagogia contractelor, învățarea programată, pedagogia diferențiată etc. sunt numai câteva repere virtuale teoretice pentru formatorii descumpăniți care caută să se orienteze pe o hartă educațională căreia îi lipsește tocmai legenda.

Impulsionat de intenții nobile și interiorizând repere teoretice din lucrările intens mediatizate, fiecare educator devine solitar printre semeni, individualizat de

un stil personal inimitabil, dar, în același timp, predispus rutinei, fidelității în timp. Conservatorismul amintit poate fi și rezultatul unei atitudini prin care echilibrul este considerat ca adevărata schimbare într-o lume în care totul se mișcă.

Între *a structura* situația. educațională valorizând interacțiunea irepetabilă a variabilelor caracteristice câmpului educațional, ce gravitează în jurul unui subiect individual sau colectiv, și *a se dezvolta* formulei consacrate, mulți educatori ezită, balanța înclinând, de cele mai multe ori, în defavoarea primei alternative. Ar trebui înțeleși, deoarece "sunt în căutarea unei busole și a unei hărți, în timp ce numeroșii cercetători în pedagogie nu le oferă decât un catalog de curente".

Nici una din rubricile acestui catalog nu trebuie preluată și acceptată de către educator ca un adevăr absolut. Mai mult, "pentru ca o teorie a învățării să-și găsească resorturile sale programatice reale trebuie să se convertească, dintr-o perspectivă explicit școlară, în teorii sau modele active ale instruirii. Aceasta orientare deliberată este tot mai acut cerută de practicienii educației". Însăși diversitatea teoriilor pedagogice ar trebui să incite educatorii la căutări și opțiuni reale. În plus, diferențele semnificative dintre sistemele de învățământ naționale, precum și utilizarea nuanțată a aceleiași teorii în spații socio-culturale distincte *legitimează abordarea situativă a fenomenului educativ chiar de la stadiul configurării ideologiilor educaționale.*

Educatorii ar trebui să conștientizeze că, mai presus de o teorie, paradigmă etc., se află condițiile concrete în care aceasta trebuie aplicată. Teoriile însele nu oferă explicații absolute, universal valabile pentru toate tipurile de achiziții. *A te situa în raport cu posibilitățile* sociale, economice, politice, psihologice, pedagogice etc. constituie ideea-cheie a prezentei lucrări. Intenția sa este de a *clarifica metodologia opțiunii pentru acele situații educaționale susceptibile de a susține cel mai eficient un anumit tip de învățare.* Ne vom plasa pe poziții cognitiv-epistemice și, mai ales, praxiologice, intenționând să atenuăm percepția distorsionată a situațiilor educative de către formatori.

**Pentru o paradigmă situațional-sistemică a educației**

Orice studiu care abordează controversatele probleme educaționale, își propune realizarea unor delimitări conceptuale care să reducă inerența reinterpretărilor teoretice, posibilitatea eliminării lor fiind exclusă.

Concluziile specialiștilor în științele educației încep să se contureze în sensul reevaluării relației între componentele structurale ce orientează demersurile educaționale. Perceperea mediului educativ ca un *corpus* de sine stătător începe să piardă teren în favoarea aprecierii acestuia ca parte (alături de sistemele politic, socio-cultural, economic, administrativ, demografic etc.) într-un întreg. Toate elementele *environementului* - înțeles ca ansamblu de factori fizico-sociali susceptibili de a influența acțiunile subiecților - interacționează secvențial cu *mediul educației instituționalizate*. Astfel se explică faptul că "distingem în mediul educațional entități a căror funcție principală nu este educația, sau, mai clar, care se găsesc în afara structurilor organizate ale educației".

Clivajul între mediul educațional și environment este provocat deliberat în scopul analizei terminologice. În realitate, ne confruntăm cu *entități ce par a se contopi*, își împrumută reciproc valori, disfuncțiile uneia repercutându-se asupra celeilalte etc. De aceea, nu este ușor să stabilești frontiera între sistemul educativ și environmentul său.

Sistemul educațional nu ar putea supraviețui fără aceste conexiuni. Politica ca educațională a unui stat este exprimarea concretizării valorilor umane (care stau ca bază filosofică pentru curriculum) în ideologii educaționale. Efectele acestei politici vor fi ele însele intrări în macrosistem ce vor influența calitatea prestațiilor acestuia. Contactele sistemului educațional cu celelalte sisteme se materializează în precizarea funcțiilor educației, tipului de strategie de conducere a învățământului (centralizare sau descentralizare), surselor de finanțare ale învățământului, limitelor deschiderii instituțiilor școlare spre comunitate etc. Specificitatea interacțiunii dintre sisteme explică diversitatea sistemelor naționale de educație.

Surprinderea relațiilor dintre sisteme ar putea fi relevată prin intermediul unei organigrame de tipul celei de mai jos.

Rețeaua reprodusă oferă o listare relativ completă a sistemelor environmentului; de asemenea, surprinde succesiunea reală a exercitării influențelor dintre componente intervenție prioritară, intervenție secundară), însă, opinăm că are și anumite limite: nu surprinde interacțiunea dintre sisteme exterioare celui educativ. Rolul sistemului politic este determinant în opțiunea pentru o economie de piață sau pentru una centralizată; dezvoltarea centrelor industriale produce mutații în sistemul demografic; la rândul său, sistemul politic se supune exigențelor filosofice, etice și religioase; și exemplele ar putea continua

Organigrama propusă considerăm că satisface pretențiile formulate de analiza sistemică: acordă importanță specială relațiilor și interacțiunilor dintre toate elementele environmentului. Tangibilitatea sistemului educativ cu fiecare din celelalte sisteme are urmări semnificative pentru ansamblul politicii educaționale.

În conformitate cu ideile mai jos expuse, se impune obiectiv abordarea situațională a sistemului educațional chiar de la nivelul formulării ideologiilor educative și, continuând, până la nivelul situației de învățare, considerată *unitate sintetizatoare, unică și irepetabilă chiar în condiții identice, a aspectelor de ordin psihologic, fiziologic, material, relațional, metodologic etc., care facilitează sau frânează relația dintre subiectul individual sau colectiv și obiectul învățării.*

Distincția clară între conceptele la care se va recurge va fi descrisă în cele ce urmează. Se va utiliza conceptul de *environment* și nu cel de *mediu* pentru a mări precizia conceptual-lingvistică. Cuvântul "mediu" este purtător de conotații reduționiste: "este biosfera și implicațiile sale pentru umanitate (...). Prin mediu astfel definit înțelegem, fără nici o îndoială, ființele vii care ne înconjoară, de asemenea, proprietățile fizice și chimice ale aerului, apei și Solului".

Fără a desconsidera punctul de vedere mai sus citat, formulăm următoarea definiție operațională a environmentului: *ansamblu de agenți (fizici, chimici, biologici) și de factori sociali (istorici, economici, politici, culturali, demografici etc.) în interacțiune, susceptibili să influențeze acțiunile subiecților individuali sau grupali.*

Mediul educațional, ca parte integrată a mediului și sinonim cu expresia "sistem educațional", subsumează *ansamblul elementelor ce definesc circumstanțele și condițiile de proiectare, planificare și organizare a procesului educativ (finalitățile educației, finanțarea învățământului, tipul de relație educativă, programe și conținuturi, formarea personalului didactic etc.), rezultate în urma analizei de sistem.*

Câmpul educativ "desemnează toate faptele fizice, biologice, sociale, psihologice (conștiente și inconștiente) existente la un moment dat pentru un individ sau un grup, care determină comportamentul".

În cazul situației de învățare, interesează nu tabloul global al interdependenței dintre factori, ci raportarea acestor factori la unul dintre ei: subiectul educației (...). Poziția și importanța diferiților factori ai câmpului sunt apreciate din perspectiva semnificației lor pentru subiectul situației, ceea ce duce la o selectare și structurare anumite a acestor factori (...). Câmpul oferă o imagine de ansamblu a forțelor ce se confruntă; în situație se află factorul pe care-l considerăm central.

Prin urmare, noțiunile de *câmp educativ* și *situație educațională* sunt *ireductibile* una la cealaltă, deși au puncte comune. Dialogul dintre noțiunile utilizate este ilustrat de organigrama (fig.3) care încearcă să depășească delimitarea forțată între componente. Astfel se explică pulsivitatea mediului direct în situația educativă, fără a mai tranzita mediul educațional și câmpul educativ. De aici derivă necesitatea analizei situaționale atât la nivelul politicii educaționale, oglindită în legi, rapoarte, documente de politică școlară etc., dar, mai ales, la nivelul practic-acțional.

Trebuie surprins specificul fiecărei situații date, fără a omite însă că ea este parte integrată a sistemului educațional. "Opus, deci, unui mod de a acționa ce riscă să nesocotească o realitate pe cât de vie, pe atât de dinamică și de complexă, ca cea înfrunțată de un proces de instruire, acest nou mod de gândire își exprimă preferința pentru utilizarea unor modele reglative, construcții proprii, flexibile,

ușor reglabile, bazate pe analiza realului pedagogic (inspirate din curentul pedagogiei realului)".

*Paradigma situațional-sistemică* are valoare instrumentală redusă pentru educatori, solicitând acestora capacități de adaptare la condițiile reale, la organizare inedită a variabilelor în jurul celei considerate nodale, de reorientare rapidă în situația dată în sensul renunțării la demersul educativ inițial în favoarea altuia considerat mai eficient etc. Dar este de necontestat valoarea ei pentru cei educați, deoarece își propune să optimizeze interacțiunea elementelor câmpului educațional, considerate semnificative din perspectiva rezultatelor așteptate.

### **Situația educativă - concept integrator**

#### *a. Distincția situație familiară - situație educativă*

Condițiile existenței unei ființe umane, a unei colectivități, a unei activități sunt determinate de conglomeratul factorilor situaționali. Varietatea acestor factori, intensitatea cu care se manifestă la un moment dat, rezonanța afectivă pe care o au asupra subiectului, posibilitatea redusă de control imprimă evoluției acțiunilor umane direcții imprevizibile.

Însăși observația empirică demonstrează inconsistența tezei behavioriste. Stimulul - presupus generator al unui comportament dezirabil - nu acționează de fapt niciodată singur, ci concomitent cu un *corpus* de stimuli de o mai mică intensitate, cărora li se adaugă maniera personală a subiectului de a se raporta la situație. Nu ne propunem o polemică cu teoria behavioristă, dar nici nu ne vom situa pe poziții etnometodologice, ci am intenționat să atragem atenția asupra simplificării excesive operate prin selectarea anumitor factori considerați cauza unui fenomen. *Viața psihică nu poate fi elucidată prin decontextualizarea și izolarea faptelor, ci printr-un tip de explicație situativ-sistemică, cauzală sau teleologică, după caz.* Orice activitate întreprinsă de o persoană nu va mai beneficia de același cadru organizatoric: situația din timpul x va fi diferită de situația din timpul .

Existența noastră este o permanentă raportare la situațiile date, dar și un mic nucleu în jurul căruia se construiesc situații. Perceperea, trăirea și interpretarea

situațiilor sunt determinante pentru structurarea caracteristicilor fundamentale ale personalității fiecărui subiect în parte.

Prin *situație* se va înțelege acel "ansamblu întrepătruns de stări, circumstanțe și evenimente care determină condițiile - interne și externe - de viață și acțiune ale unei persoane sau grup social la un moment dat". Situația nu este o stare obiectivă a mediului imediat, ci există și se desfășoară prin și pentru acel subiect individual sau grup social plasat voluntar sau involuntar în centrul ei. În condițiile regăsirii mai multor subiecți în aceleași condiții externe, particularitățile lor individuale vor contura, prin selectarea acelor parametri cu semnificație pentru fiecare, atâtea situații câte personalități autonome sunt angajate.

Suntem confrunțați, pe de o parte, cu un număr de *situații așa-zis familiare care vor dezvolta comportamente de interacțiune activă și expresivă a subiectului cu obiectul învățării*. Acțiunea subiecților se desfășoară pe un fond de securitate afectivă generată de posibilitatea anticipării evenimentelor, de cunoașterea tehnicilor de intrare și ieșire din situație, de aproximarea corespunzătoare a posibilităților de transgresare a normelor etc. Pe de altă parte, există acele *situații noi, pentru care lipsesc soluțiile testate, lipsesc capacitățile, deprinderile și cunoștințele care să sprijine ieșirea din situație*.

Dintre aceste situații, considerăm că doar ultimele pot fi grupate sub sintagma "*situații educative*", deoarece ele sunt cele care intervin în vederea realizării unor modificări în planurile cognitiv, afectiv-attitudinal și operațional ale subiectului. Caracteristicile formative și educative ale situațiilor noi sunt evidențiate prin analiza comparativă a celor două tipuri de situații.

Sunt întotdeauna situațiile educative consecința firească a formulării explicite de scopuri? Plasarea subiecților în situații educative generate de interacțiunea cu un actor non-formal (mass-media, grupul de egali etc.) demonstrează că intervenția educativă poate fi implicită. Astfel, vom considera *situația educativă complexul factorilor externi și interni semnificativi pentru subiect ce interacționează unitar și, parțial, imprevizibil, având ca efect restructurări în plan personal*. Orice situație nouă se construiește pe baza restructurării



experienței acumulate anterior și prin realizarea unor transferuri dinspre situația familiară.

Situațiile educative pot fi sistematizate în trei mari categorii: *situațiile educative non-formale* (regizate de actori involuntari, purtătoare de curriculum ascuns rezultat din inexistența unei acțiuni formative consecvente și continue), *situațiile educative in-formale* (coordonate de actori brevetați într-un anumit domeniu al cunoașterii; sunt orientate spre realizarea unor obiective ce vin în întâmpinarea opțiunilor realizate de subiecți) și *situațiile educative formale sau pedagogice* (incluzând situațiile de învățare, situațiile de predare și situațiile de evaluare).

Pentru a identifica parametrii ce potențează funcțiile de formare și de dezvoltare ale situațiilor educative vom examina *intensitatea, frecvența și varietatea intervenientului formativ*. Pentru subiect, situația nouă capătă semnificație din momentul în care satisface anumite curiozități, când răspunde anumitor trebuințe. În funcție de așteptările acestuia, *intensitatea intervenției educative* este percepută diferențiat: astfel se explică de ce o anumită situație de învățare este purtătoare de mesaj educativ - pentru unii, iar pentru alții aceeași situație rămâne neutră din punctul de vedere al modificărilor produse. Potențarea artificială a intensității situațiilor educative, prin coerciție, structurează, pe de o parte, comportamente fără un real suport motivațional, iar pe de alta parte, poate genera ambivalență cognitivă, atitudinal-afectivă sau practic-acțională.

*Frecvența* cu care aceeași situație educativă revine, trimite la analizarea raportului cantitate-calitate. În ipostaza numărului mare de repetiții, există riscul că, depășind pragul maximal acceptat de subiect, soluționarea situațiilor să se transforme într-o banală reproducere a schemelor acționale mai puțin controlate de sfera conștientului și, deci, mai puțin susceptibile de a avea efecte semnificative în planul dezvoltării personalității subiectului. Variabila calitate - înțeleasă ca limită de suportabilitate între elementele de similaritate și cele de transferabilitate, în condițiile menținerii intensității trăirilor - determină angajarea activă și expresivă a subiectului în situația creată.

*Varietatea situațiilor educative* - înțelegând prin aceasta întregul corpus de situații date relativ asemănătoare - are ca principal efect dezirabil generalizarea și interiorizarea cumulului de cunoștințe, capacități și aptitudini:

§ elaborarea programelor într-o formă alternativă sau diferențiată;

§ respectarea principiilor intradisciplinarității, interdisciplinarității, transdisciplinarității etc.

## **2. Terapia educațională complexă și integrată**

Cu îngăduință sau, adesea, cu indiferență sunt priviți și tratați copiii cu deficiențe. Din acest motiv, și nu numai, școala trebuie să asigure dreptul fundamental la educație al fiecărui copil, pentru că "Fiecare copil posedă caracteristici, interese, aptitudini și necesități de învățare proprii", după cum se afirmă în "Declarația de la Salamanca", formulată cu prilejul Conferinței Mondiale asupra Educației Speciale, care s-a desfășurat în Spania, în 1994. Aceeași declarație mai afirmă: "Școlile trebuie să găsească metode de a educa cu succes toți copiii, inclusiv pe cei care suferă de dificultăți și incapacități grave".

Cerințele noii reforme a învățământului românesc și în special elementele de *curriculum* permit unităților de învățământ să stabilească acele conținuturi ale ariilor curriculare necesare realizării dezideratelor enunțate mai sus.

Tradiția școlii, dorința copiilor, cât și necesitatea de a forma și recupera socio-profesional și afectiv elevii unității noastre au determinat stabilirea în aria curriculară "Om și societate", pentru grupul de activități din "Terapia educațională complexă și integrată", tema "Tradiții și obiceiuri ale sărbătorilor de Crăciun și Anul Nou".

*Curriculum-ul* ales de școală pentru organizarea și finalizarea serbării Pomului de Crăciun, a cuprins acțiuni educativ-formativ-recuperatorii din aria curriculară "Om și societate", activități culturale și de cunoaștere, activități de socializare, activități de socializare, activități practice de pregătire pentru muncă și viață, activități de formare a autonomiei personale, acțiuni de educație religioasă, cât și activități din alte arii curriculaie: din domeniul "Artelor", activități de educație plastică și muzicală; din aria "Educație fizică și sport", din "Tehnologii și

activități practice", activități de limbaj dactil, labiolectură și de comunicare orală, de educare perceptiv-auditivă etc.

Prin intersectarea unor segmente de discipline aparținând mai multor arii, s-a impus cerința formulării unui obiectiv complex de tip transdisciplinar sau interdisciplinar, iar obiectivele de referință apar ca specificări ale obiectivului cadru. Gruparea consideră că este foarte bună, așa cum este menționată de către Consiliul Național pentru Curriculum, în programele școlare pentru învățământul primar.

I. ***Obiectivele complexe, transdisciplinare se echivalează de fapt cu finalitățile învățământului special***

- § asigurarea instruirii și educării acestor categorii de minori;
- § formarea personalității copilului deficient, respectând particularitățile psihice de vârstă și individuale;
- § înzestrarea copilului deficient cu acele cunoștințe, capacități și atitudini care să-i permită continuarea educației școlare și extrașcolare, cât și o inserție corectă socioprofesională viitoare.

II. ***Obiective cadru ale disciplinelor implicate***

A. ***Limbă și comunicare:***

- § dezvoltarea capacității de receptare a masajului oral;
- § dezvoltarea capacității de exprimare orală, de comunicare între elevii cu deficiențe de auz.

B. ***Om și societate:***

- § dezvoltarea unor comportamente relaționale privind constituirea formațiilor artistice;
- § crearea climatului afectiv-moral, corespunzător desfășurării în bune condiții a activităților de pregătire și susținere a programului final;
- § participarea permanentă la activități atractive și combaterea tendinței de izolare;
- § facilitarea integrării în colectivul grupurilor nou formate pe sistem de ciclu curricular;

- § prevenirea și înlăturarea comportamentului turbulent al unor membri din formațiile constituite;
- § formarea dorinței de afirmare, de întrecere;
- § facilitarea și exersarea comunicării verbale, mimico-gesticulare necesare omogenizării cooperării;
- § obișnuirea copiilor cu activitățile de grup format în sistem de ciclu curricular;
- § învățarea copiilor să se recreeze, să se distreze, să se odihnească în mod activ;
- § înțelegerea corectă a timpului liber, a utilizării acestuia în mod plăcut și cu folos;
- § dezvoltarea interesului pentru obiectele de studiu, pentru formarea capacităților de comunicare ale copilului deficient de auz cu semenii săi.

#### *C. Arte:*

- § dezvoltarea capacității de înțelegere a mesajului unor capodopere folclorice cu caracter laic și religios de tipul colindelor, obiceiurilor de Crăciun și Anul Nou;
- § dezvoltarea capacității de apreciere a frumosului din natură și societate, a frumuseții folclorului românesc;
- § cunoașterea și utilizarea materialelor, a instrumentelor de lucru și a unor tehnici specifice artelor plastice;
- § dezvoltarea capacității de recunoaștere a tipurilor de culori din natură și a celor create de om prin tehnica îmbinării culorilor;
- § dezvoltarea capacităților interpretative vocale și instrumentale ale copiilor deficienți de auz, de receptare a mesajului muzical-folcloric.

#### *D. Educație fizică și sport:*

- § întreținerea stării de sănătate a copiilor, formarea deprinderilor igienico-sanitare;
- § influențarea evoluției corecte și armonioase a organismului, corectarea unor

deficiențe fizice, dezvoltarea calităților psihomotrice de bază;

- § dezvoltarea spiritului de echipă și al colaborării, asigurarea armonizării mișcărilor pe ritm de muzică și în contextul specific fiecărui gen de formație.

*E. Tehnologii (abilități practice):*

- § cunoașterea și utilizarea unor tehnici de lucru cu diverse materiale și ustensile;
- § confecționarea unor produse simple (măști, elemente de ornament pentru sala de spectacol etc.);
- § dezvoltarea simțului practic.

*F. Consiliere și orientare:*

- § armonizarea opiniilor cadrelor didactice implicate privind: componența formațiilor, conținutul repertoriilor, maniera de execuție a repetițiilor pe formații și ansamblul spectacolului, costumarea copiilor, elementele de religie a spectacolului etc.;
- § constituirea formațiilor din elevi de diferite vârste și clase, după aptitudini apropiate, în sistem de ciclu curricular;
- § asigurarea climatului afectiv de implicare și colaborare a elevilor și cadrelor didactice pentru reușita programului stabilit de școală.

§ **III. Obiectivele de referință**

Au fost formulate de către fiecare grup de cadre didactice care s-au ocupat de pregătirea formațiilor, având în atenție rezultatele așteptate:

- § elevii să manifeste interes pentru specificul folclorului românesc, pentru frumusețea acestor tradiții;
- § să redea prin limbajul oral, vocal și mimico-gesticular conținutul unor colinde, obiceiuri, datini;
- § să cânte individual și în grup lucrările cuprinse în repertoriu;
- § să înțeleagă și să asimileze intuitiv un set de cunoștințe cu caracter teologic, dramatic și liturgic privitoare la nașterea Domnului Isus Hristos, să devină capabili în a interioriza sufletește normele religioase;

- § să utilizeze tehnici simple de prelucrare și de confecționare a unor obiecte din deșeuri și materiale refolosibile;
- § să cunoască și să aplice regulile de organizare și desfășurare a unor manifestări de amploare (serbări, carnavaluri, concursuri);
- § să manifeste inițiativă, receptivitate în relațiile interpersonale de lucru cu membri din alte clase și de alte vârste.

#### **§ *IV. Activitățile de învățare, consolidare, recuperare***

Au fost multiple și complexe. Tema a cuprins: "Colinde de Crăciun", obiceiuri de Crăciun și Anul Nou: "Plugușorul", "Steaua", "Capra", "Anul Nou și Anul Vechi", "Căluțul", "Ursul", "Sorcova", "Parada Măștilor". Au fost antrenați peste 150 de elevi (de la copiii din grupa de la grădiniță la elevii claselor I-VIII). Formațiile au fost pregătite de către două educatoare, șase educatori (învățători), un instructor de educație și șase profesori, iar pentru "Parada măștilor" s-au implicat toate cadrele didactice din școală.

Pregătirea acestor activități a durat peste o lună și s-a desfășurat în timpul liber al elevilor și în cadrul unor activități de terapie educațională complexă și integrată.

Elevii au fost antrenați în interesante și minuțioase activități de învățare, consolidare și recuperare: exerciții de citire explicativă, de stimulare a capacităților de comunicare specifice pentru copiii cu deficit de auz, exerciții, de memorare a versurilor din colinde și din repertoriile celorlalte formații, exerciții de sincronizare între redarea verbală, melodie, ritm și jocul de scenă, exerciții de interpretare vocală individuală sau în grup, însoțită de recuzită folclorică, exerciții de confecționare a unor costume, măști, obrăzare din diverse materiale (pene, fulgi, blăniță de miel, pănuși de porumb, trestie, vată, resturi de textile, mărgel, oglinzi, hârtie colorată etc.), antrenarea elevilor în ornarea sălii de spectacol etc.

#### ***V. Efectul instructiv~formativ~recuperator al activității de terapie educațională complexă și integrată***

S-a remarcat atât în plan cognitiv, cât și în cel afectiv și psihomotor. Elevii au dobândit și și-au consolidat importante cunoștințe de limbaj și comunicare, au

demonstrat capacitate de receptare și transmitere a unor mesaje literare și artistice, au probat: însușirea unor tehnici de lucru cu diverse materiale și ustensile, au dovedit capacități interpretative creative și de colaborare. Pe plan afectiv, câștigul a fost evident: toții elevii școlii au trăit bucuria succesului spectacolului, spiritul de integrare a fost dominant. Mișcarea scenică, evoluția formațiilor, parada măștilor au asigurat grație, armonie și frumusețe.

Succesul unei asemenea activități organizată la o școală cu elevi deficienți senzorial rezidă în munca în echipă a cadrelor didactice, în capacitatea acestor colective de educatori de a stabili cu claritate obiectivele cadru, obiectivele de referință, alegerea setului de activități de învățare, în folosirea metodelor și procedeele instructiv-educativ-formative cu pricepere și măiestrie.

### **3. Aspecte psiho-educative ale achiziționării comportamentului moral.**

A face educație morală a fost, este și va rămâne una dintre cele mai dificile sarcini ale școlii dacă luăm în considerație calitatea comportamentelor în care se obiectivează ea, iar nu proiecțiile și prescripțiile programatice care sintetizează idealul unei asemenea educații.

Dificultățile metodologice cu care se confruntă în mod obișnuit educatorul școlar în această direcție sunt amplificate de faptul că *modelarea comportamentelor după o altă schemă decât cea oferită de primul mediu de socializare a copilului-familia, presupune a adevărată „chirurgie” la nivelul conștiinței acestuia.*

Tehnicile educative specifice acestui domeniu sunt și cele influențate într-o mare măsură de angajarea stațiilor afectiv-emoționale ale copilului ceea ce le face mai neputincioase decât cele utilizate în procesul achiziționării cunoștințelor.

Cu toate acestea un educator responsabil, conștient de valoarea intervenției sale cât și dificultățile pe care ea le comportă. El știe, asemenea, că în sfera educării, a formării sonalității copilului /tânărului nu se pot oferi etc. și formule miraculoase care să-l conducă legeritate pe un drum prestabilit, la capătul căruia să îl aștepte rezultatele anticipate.

Este de presupus că - în cele din urmă - tocmai aceste căutări pentru elaborarea celor mai eficiente strategii de lucru dau farmecul și frumusețea profesiei de educator.

Sub efectul unor astfel de stări încercăm și stabilirea unor coordonate psiho-educative și a unor tipuri de interdependențe domeniul educației morale care pot fi de un urnit folos practicianului.

În acest sens devine util de a revizui câteva dintre cele mai importante rezultate ale cercetărilor din domeniu pentru a crea o bază teoretico-aplicativă - necesară în intervenția educativă.

Respectivele rezultate se pot constitui ca adevărate premise, metodologice a căror respectare va îngădui „fertilizarea solului” pe care urmează să se „însămânțeze” proiectele educative concrete.

Prima dintre ele inspiră un adevărat optimism pedagogic: *comportamentul moral învață*. Performanțele în adoptarea acestui tip de comportament sunt sensibil diminuate în cazul copiilor cu Q.I. scăzut, în situația afectării gradului de discernământ, ori în condițiile în care copilul se dezvoltă într-un mediu social care-i oferă modele comportamentale străine de valorile morale acceptate convențional. Studii foarte vechi (Harrower, 1934) au demonstrat că, obicei, copiii cu handicap de intelect și cei cu un statut socio-economic scăzut (defavorizații) tind să adopte cu multă ușurință un comportament imoral. Aceste constatări confirmă că *zestrea nativă influențează calitatea comportamentului moral doar atunci cînd este afectat nivelul dezvoltării psihice normale a copilului și că, pe de altă parte, mediul social exercită o acțiune hotărâtoare prin sistemul de valori pe care le promovează*.

O altă premisă esențială din perspectiva muncii educative este următoarea: *comportamentul moral se obiectivează în forme observabile ale conduitei*.

De altfel, educatorul școlar este interesat chiar de această latură a comportamentului moral: cea exteriorizată, adică aceea care se pune în evidență în relațiile pe care copiii le stabilesc între ei, sau cu adulții sau în raporturile lor cu



societatea pe baza respectării normelor de convețuire pe care comunitatea le impune."

Ceea ce este foarte semnificativ din perspectiva activității educaționale este că formele exteriorizate ale comportamentului moral sunt dirijate din interior de mobiluri mai mult sau mai puțin conștientizate.

Cunoașterea acestui aspect îl va ajuta pe educator să nu mai greșescă atunci când îl consideră pe copil responsabil de toate manifestările sale că și cum ar fi în totalitate conștientizate. Din acest punct de vedere se întâmplă deseori că unii copii să fie admonestați și sancționați pentru fapte pe care le-au săvârșit „fără să-și dea seama," deci în mod neconștientizat, ceea ce le creează un teribil sentiment de frustrație.

*In evoluția stărilor de conștiință ale copilului se produc unele transformări de care este necesar să se țină seama.*

Acest aspect a fost evidențiat cu multă acuratețe științifică de către Jean Piaget în lucrarea „Judecata morală la copil," unde a semnalat că, până să ajungă la o anumită maturitate morală copilul va trece de la stadiul *realismul moral* la stadiul *relativismului moral*. Aceasta înseamnă că, mai întâi, el respectă litera regulii morale (ceea ce i se cere!) și, abia apoi, într-o ipostază superioară a evoluției lui, spiritul normei morale (ceea ce trebuie, ceea ce e dezirabil). În acest fel el își va modifica, de exemplu, modul de a înțelege dreptatea, ori sancțiunea.

*Suportul psihologic fundamental al susținerii comportamentului moral este cel afectiv, cu mult mai important decât cel rațional.*

Prin urmare:

- § calitatea rezultatelor obținute de educatorul școlar depinde, într-o bună măsură de achizițiile (cunoștințele, obișnuințele deprinderile, experiențele) morale ale copilului din etapa preșcolară a dezvoltării lui;
- § metodele și argumentele cu cel mai mare efect la interlocutor sunt cele care au mare forța persuasivă, angajând stările emoționale și motivaționale ale subiectului;
- § întărirea comportamentelor dezirabile este posibilă atât prin metode

recompensative cât și sancționatorii, dar cele dintâi creează un mai mare atașament față de normă;

§ mai puternic decât orice metodă este modelul comportamental pe care îl oferă o persoană cu mare credibilitate și atractivitate pentru cel ce suportă acțiunea /influența educativă;

§ este mai ușor de a forma comportamente de tip nou decât de a schimba (corecta) obișnuințe și deprinderi morale vechi și proaste

§ *strategiile schimbării comportamentelor.*} *atitudinilor* trebuie să reparcurgă integral, *pis cu pas, traseul formării respectivelor comportamente și atitudini* prin dislocarea - în punctele esențiale - a legăturilor care au condus la stabilizarea lor

În procesul achiziționării comportamentului moral se parcurg, de regulă, următoarele secvențe:

Se înțelege că o asemenea succesiune desemnează situația ideală în care copilul, înaintând în vârstă și găsind cadrul social favorabil care să-i stimuleze maximul disponibilităților logico-afective, dobândește maturitatea și nivelul de conștientizare necesar pentru exploatarea tuturor acestor oportunități în folosul creșterii lui spirituale

*Realitatea* contravine însă - alteori contrazice - o astfel de desfășurare, fie prin acea că factorii influenței sociale (unde închidem și educația realizată în școală) nu acționează suficient de explicit, ori suficient de concentrat, fie prin aceea că subiectul uman nu manifestă suficientă receptivitate la influența socială. ori nu dispune de un nivel de dezvoltare psihică necesar unor prelucrări superioare a acestor influențe, ori pentru că istoria personală poate aduce pe subiect în situații la limita existenței în fața cărora sistemul valorilor morale poate fi compromis.

În modelarea personalității copilului sub , ciul comportamentului moral se observă el cinci niveluri de condiționare. Ele urmează să facă în mod distinct obiectul muncii de educație.

Din perspectiva educației școlare aceasta înseamnă că, atât în procesul dezvoltării cât și mai ales - în procesul schimbării unor obișnuințe și atitudini morale, educatorul are nevoie să poată răspunde la câteva întrebări esențiale:

- oare conduita morală indezirabilă a copilului este influențată de modelele comportamentale pe care le oferă mediul obișnuit de existență a copilului (prin părinți, copiii din grupul de joacă și de prieteni...)?

- cunoaște oare copilul regulile și normele conduitei morale convenabile unei bune conviețuiri sociale?

- are copilul capacitatea de a valoriza corect cunoștințele și situațiile morale?

- este oare posibil că el să fi ajuns deja la numite opinii și convingeri opuse moralei sociale cu care ia contact în procesul socializării?

- în ce măsură conduita morală a copilului este produsul unor obișnuințe morale defectuoase (al căror fundament valoric nu-l mai conștientizează), ori rezultatul firesc al achiziționării unor criterii valorice deplin conștientizate? (ATENȚIE: la școlarul de vârstă mică și mijlocie conștiința morală acționează ca un sistem de constrângeri, ca un gardian inel care-l împiedică să greșească în raport cu un sistem de norme pe care le-a asimilat prin conviețuirea cu ceilalți).

Răspunzând unor astfel de întrebări educatorul conștientizează el însuși modul cum se articulează segmentele de detaliu ale comportamentului moral.

Pe baza acestei acțiuni, ori de câte ori el constată prezența în conduita copilului a unor deprinderi morale neadecvate va putea proiecta recondiționarea și reorientarea valorică a unor date comportamentale prin parcurgerea următorilor pași.

1. amplasarea copilului în contexte generatoare de mesaje cu conținut moral pozitiv;

2. revizuirea și reconsiderarea cunoștințelor morale ale copilului prin căutarea argumentelor care să contrazică justificarea și promovarea respectivelor deprinderi;

3. furnizarea de argumente satisfăcătoare, credibile, impresioniste cu privire la avantajele respectării regulilor și normelor morale acceptate social și cu privire la dezavantajele ce decurg din nerespectarea lor;

4. slăbirea forței orientative a opiniilor și convingerilor ce susțin deprinderile și atitudinile indezirabile;

5. convertibilizarea conținutului negativ al conștiinței morale a copilului printr-o fundamentare nouă, pozitivă, mai înainte de a se fi așezat și stabilizat criteriile valorice ferme care configurează personalitatea tânărului de mai târziu

De bună seamă că, așa cum s-ar putea reproșa cu ușurință, lucrurile nu decurg . niciodată atât de simplist și linear. Cu toate acestea cele cinci niveluri de condiționare sunt reale tocmai pentru că ele se construiesc pe structura unor interdependențe funcționale. Condiționările ca și interdependențele accentuează rolul esențial ce revine regulilor de întărire în achiziționarea comportamentului moral. Sub acest aspect este hotărâtor de a evita stabilizarea unor condiționări și interdependențe indezirabile și, dimpotrivă, de a acționa în favoarea stabilirii unor condiționări și interdependențe dezirabile.

#### **4. Programul de intervenție personalizat în activitatea de dezvoltare și învățare a elevului deficient**

1. Activitatea de învățare a elevului deficient - fie că e în școala generală, fie că e în școala publică - presupune proiectare, gândire sectorială, analiză și obiective precise din partea celui care „conduce” această activitate. Aceasta, din cel puțin două motive:

a) activitatea de învățare presupune o sferă largă de cunoaștere în care procesul de învățare în clasă este doar o secvență;

b) Activitatea de învățare se desfășoară cu /pentru elevul deficient, elev care poate avea o deficiență mentală, senzorială, comportamentală, afectivă și care poate acționa și reacționa imprevizibil. Elevul deficient este o individualitate aparte și care trebuie personalizat ca atare.

Pornind de la aceste minime considerații, programul de intervenție personalizat (PIP) este un instrument de proiectare, planificare și coordonare în

care sunt concretizate modalitățile de intervenție eficientă, în vederea realizării integrale a scopurilor vizate de activitatea de dezvoltare și învățare a elevului deficient. Câmpul de acțiune a acestui program se limitează la:

- un singur individ
- un singur scop
- un singur obiectiv intelectual

dar, cu acțiuni și activități care să-i activeze întregul potențial senzorial, afectiv și care să ducă la ceea ce numim: compensare, stimulare, integrare, reabilitare în /pentru învățare.

Înainte de a detalia structura unui asemenea program de intervenție, dorim să evidențiem câteva din elementele care îl compun:

§ obiectivele învățării; strategiile vizate de program, un mecanism simplu și eficient de evaluare continuă a achizițiilor elevului în perioada cât acționează programul respectiv;

§ un mecanism de revizuire și adaptare a programului și de a decide:

- dacă se continuă programul
- dacă se adaptează unele competențe
- dacă se modifică structura programului
- dacă se schimbă în totalitate
- dacă se creează un program nou

**II. Conceperea și elaborarea unui program de intervenție personalizat trebuie** să înceapă cu stabilirea principiilor care stau la baza activității. Aceste programe trebuie:

1. să fie la maximă generalitate;
2. să vizeze o anumită ane de acțiune a învățării în deplină concordanță cu personalitatea elevului, cu potențialul și lipsurile acestuia;
3. să se subordoneze scopului (viziunii), în sensul că trebuie să creeze cadru eficient pentru realizarea acestuia;
4. să cuprindă toate compartimentele planului de intervenție personalizat;
5. să fie clare, precise dar *mai ales realizabile*;

6. să interfereze cu scopul și obiectivele, dar să le depășească;
7. să fie NORME de activitate pentru conducătorul programului.

Ținând seama de aceste condiții, vom enumera - fără a le comenta - principiile de bază ale **unui** asemenea program. Ele sunt:

A. principiul comunicării permanente, de la egal la egal, cu elevul deficient inclus în program;

B. principiul sprijinului minimal acordat în funcție de posibilitățile copilului,

C. principiul retragerii gradate a sprijinului acordat de măsuri ce elevul în învățate și își îmbogățește bagajul de achiziții;

D. principiul confirmării eficient activității pentru a putea vedea chiar situația ia un moment dat și a stabili cum se poate avansa în activitate. La acestea se mai adaugă și principiile dezvoltării copilului deficient, pe care trebuie să le luăm în considerare, mai cu seamă în proiectarea conținuturilor de învățare.

**III. După analiza efectelor previzibile ale acestor principii** în cadrul programului de intervenție, greutatea unuia sau a altuia într-o anumite etapă a programelor, conducătorul programului - în colaborare cu partenerii din echipa de lucru - va stabili SCOPUL (VIZIUNEA) acestui program, care trebuie să respecte niște cerințe pentru a deveni eficient Astfel scopul trebuie:

- să fie limitat într-un singur domeniu de dezvoltare sau de învățare;
- să se concretizeze în obiective și compatibilitate ale copilului implicat;
- să fie general;
- să se transforme în obiective de învățare concretă. în cadrul unui program pentru un copil deficient pentru clasa I un asemenea scop poate fi formulat concret, astfel: „în cel mult 3 luni, elevul va lucra cu cifre”;

- să cuprindă modificările și achizițiile ce trebuie atinse de elevul deficient la sfârșitul programului;

- să deschidă perspectiva, dar să aibă și posibilitatea de anticipare, reluare, relansare, redimensionare;

- să pornească de la cunoașterea minuțioasă a :

§ potențialităților elevului - latente sau active;

- § obstacolelor întâmpinate și a consecințelor acestora;
- § posibililor factori de risc, în măsură să ducă la eșec;
- § faptului că fiecare persoană are ceva ce poate fi pus în valoare, dar mai întâi trebuie descoperit

Vom exemplifica afirmațiile de mai sus privind scopul prin enunțarea unui posibil scop de program individualizat.

. ,Fiecare /orice elev deficient poate învăța multe dacă este ajutat; pe măsură ce îi achiziționează și poate acționa independent, elevul deficient are nevoie de mai puțin ajutor". Acesta ar fi un scop general, care ar putea să fie admis la mai multe programe de intervenție personalizate. Pentru un singur obiectiv sau pentru o anumită durată de timp, scopul poate fi individualizat și foarte concret. Spre exemplu:

- Elevul X poate depăși dificultatea: de citit-scris ; grupurile de litere; de învățat tabla înmulțirii; de a rezolva exerciții cu două operații; de relaționat cu interlocutorul în convorbiri bazate pe întrebări și răspunsuri de o anumită dificultate; de a fi atent în activitatea de învățare; de a avea un anumit comportament în activitate.

**IV. O altă etapă a elaborării unui program de intervenție personalizat** consta în fixarea obiectivelor învățării. Acestea trebuie: să fie specifice învățării; să fie clare, precise, concrete; să motiveze scopul (scopurile); să cuprindă o strategie de învățare și de intervenție (cât mai specifică); să conțină detalierea comportamentului reprezentativ vizat; să aibă condiții de realizare; să cuprindă pragul minim de reușită pe scara achizițiilor; să poată fi concretizat în obiective operaționale; să decurgă cât mai firesc din viziune; să fie posibil de realizat cu elevul deficient;

- să pornească: de la cunoscut la necunoscut; de la simplu la complex; de la ce este și ce va fi (sau ce ar trebui să fie).

Fiecare acțiune întreprinsă face obiectul unui obiectiv. Enunțurile unui obiectiv trebuie să descrie comportamentul de bază al achiziției prevăzute, să fixeze condițiile de realizare a achiziției pe care o vizăm, condițiile de realizare a

comportamentului respectiv, dar mai ales să stabilim de unde considerăm noi, de la ce nivel, că elevul deficient va reuși în activitatea de învățare.

După cum am văzut, scopul poate fi definit printr-un enunț general, care indică orientarea activității. El nu indică foarte clar ce va trebui să poată realiza elevul deficient la sfârșitul programului. De aceea este nevoie de transformarea scopurilor în obiective de învățare concretă,

Exemplu:

*Bogdan va învăța tabla înmulțirii. Obiectiv concret de învățare: în 2 săptămâni, Bogdan va ști tabla înmulțirii cu 1, 2 și 3.*

V. Programul de intervenție personalizat acționează asupra elevilor aflați în dificultate, dar este elaborat de o echipă, formală din: profesori psihopedagogi, profesori psihologi școlari; psihodiagnostician; profesori de alte specialități; asistent social; defectologi.

VI. Etapele programului de intervenție personalizat - constă în determinarea și selectarea comportamentului țintă. Pentru a face o alegere corectă, cu rezultate psihopedagogice concrete trebuie să ținem seama de următoarele aspecte:

1. să alegem comportamente reprezentative pentru scopul vizat;
2. comportamentele să fie funcționale, utile și în corelație cu stimularea personalității copilului;
3. să fie cele mai importante pentru individ și pentru cei apropiați lui;
4. să fie urmărite prin acțiuni realiste;
5. să fie identificate comportamentele inadecvate care ar putea fi dezvoltate și ar putea împiedica elevul să se integreze.

Formularea comportamentelor - țintă trebuie focalizate asupra finalității, asupra rezultatului așteptat (sau urmărit) și pe care elevul deficient îl poate realiza.

*Exemplu: Ionel are dificultăți de învățare la nivel de abstractizare și generalizare ale gândirii, acționând foarte bine la nivel concret și funcțional. Părinții și profesorii cred că elevul trebuie lăsat să achiziționeze elemente, cunoștințe din viața cotidiană.*

*Comportamentele - ținta de atins în această direcție ar fi:*



- *numește perioadele zilei: dimineața, prânz, după-amiaza, seara;*
- *asociază aceste perioade cu activitățile ha, ale clasei, ale părinților etc.;*
- *numește zilele săptămânii și le corelează cu activitatea desfășurată;*
- *cunoaște și citește ceasul, corelând orele ai părțile zilei.*

Condițiile de manifestare a comportamentului - ținta sunt determinate de timpul, locul, materialul faptic utilizat și de ajutorul acordat de către adult copilului. De asemeni, comportamentul ar trebui să fie determinat și selectat din ansamblul activităților obișnuite din societatea în care acționează elevul. Din acest motiv, comportamentele - ținta ar trebui să fie:

- a) - reprezentative - să-1 caracterizeze pe elev și activitatea sa;
- b) - funcționale - adică să fie utile pentru elev, să aibă nevoie imediat de ele, să permită o scădere a cerințelor sale în viața curentă, să devină din ce în ce mai independent social;
- c) - accesibile - în sensul acceptării acțiunilor de realizare a comportamentelor de către individ, acceptarea de învățare a individului.

Pentru a trece la acțiunile care duc la realizarea comportamentului - ținta, echipa trebuie să-și propună (și să elaboreze) strategiile de realizare, prin care se identifică obstacolele și se elimină, se elaborează sarcini de învățare atât globale dar mai ales individuale, diferențatoare. Strategia trebuie să răspundă concret la întrebările: cine realizează acțiunile? unde se desfășoară? când este perioada optimă?

Strategia trebuie să răspundă concret la întrebările: cine realizează acțiunile? unde se desfășoară? când este perioada optimă?

Vom exemplifica o asemenea strategie, în termeni pozitivi, și de la care se poate elabora planul de acțiuni concrete de îndeplinit „Dacă toți din echipă - în parteneriat - se mobilizează și conlucrează concertat asupra acțiunii de ajutorare /stimulare /mobilizare a elevului X pentru ca acesta să rezolve sarcinile încredințate și să le execute corect ca semn că le-a conștientizat pe toată perioada programului, atunci putem spune că scopul - concretizat în comportamentul-țintă a

fost realizat și permite continuarea activității în /pe alte nivele de dezvoltare și cunoaștere.

VII. Programul de intervenție personalizat poate fi deturnat, împiedicat în realizarea lui din cauza unor factori sociali nedepistați la timp ignorați sau subestimați.

Acești factori de risc sunt:

a) *de natură internă* (propriei individului); deficiența instalată ireversibil; dificultăți de adaptare; dificultăți socio-afective; blocaje: emoționale, psihologice, psiho-motrice; întâzieri - de orice natură; inhibiții: temporare, de scurtă durată, pe perioade mai lungi, determinate de factori sociali, educaționali sau materiali.

b) *de natură externă* - cu caracter general

- condiții de viață și activitate;
- influențe sociale negative;
- legislație restrictivă;
- mediu viciat;
- situație socială, familială, materială, culturală, dificilă.

VIII. Programul de intervenție personalizat cuprinde o evaluare permanentă, după fiecare secvență parcursă, dar și o evaluare finală. Această evaluare trebuie să aibă stabilite mecanisme de măsurare în orice stadiu de parcurgere a programului. Mai mult, aceste mecanisme să conțină și un mecanism de revizuire și să ducă la realizarea unui obiectiv < propus, pentru a putea trece la altul.

Coordonatele evaluării sunt un șir de întrebări la care echipa trebuie să răspundă, astfel:

- De unde s-a pornit? - existența realității;
  - Ce s-a întreprins? - acțiuni concrete în funcție de scop și obiective; ,
  - Ce s-a întâmplat cu dezvoltarea elevului deficient? - comportament măsurabil;
  - Unde s-a ajuns? manifestările concrete ale elevului în activitate
  - De ce nu s-a ajuns? echipa trebuie să caute și să descopere, cauze, motive.
- factori de risc;

- Unde trebuia să se ajungă? - comportamentul-țintă urmărit (propus)
- Cum s-a acționat de s-a ajuns aici? - ce a fost greșit, de unde a pornit greșeala, cauzele acestor greșeli, ce se poate face pentru eliminarea lor;
- Ce trebuie întreprins mai departe?
- să se continue aceleași acțiuni - parțial sau integral;
- să fie adaptate pe compartimente:
- să fie revizuit - tot programul sau să se înlocuiască o parte din componente;
- să se reia, în aceeași formă, adaptat, revizuit, un program nou;
- să se constate că obiectivele, scopul și comportamentele-țintă au fost realizate și să se încerce un nou program, pe alte coordonate.

Programul de intervenție personalizat (PIP) este modalitatea fundamentală în acțiunea de sprijin a copilului /elevului deficient (și a celui cu dificultate de învățare) care parcurge o rută școlară alături de toți ceilalți copii. Depinde de echipa care acționează în program, de familia copilului, de școala incluzivă, de societate care să-i accepte pe acești copii. Numai atunci putem afirma - fără a greși - că programul de intervenție personalizat și-a atins scopul, și-a realizat obiectivele, a dus la creșterea și maturizarea socială a unui elev care „vrea să învețe, și poate fi ajutat să învețe”.

Obiectivele cel mai slab performate la Științele naturii sunt cele cu un nivel de complexitate ridicat, solicitând aplicarea unor cunoștințe situații noi, concrete, o pondere mai mare realizare fiind asigurată în cazul simplei recunoașteri a unor cunoștințe studiate.

O importantă concluzie este aceea că, la finei ciclului primar, ceea ce rămâne încă determinat este, în unele cazuri, „elementul de conținut și ni abilitatea sau competența care urmau a fi dezvoltate având acele conținuturi drept suport ilustrativ.

Analiza datelor primare din chestionarele aplicate a oferit o serie de observații interesante privind distribuția rezultatelor obținute la cele trei discipline în funcție de variabilele de eșantionare, variabilele de cercetare, mediul educațional și cel familial ale elevilor cuprinși ui eșantion.

În ceea ce privește influența mediului de rezidență al elevilor testați, este vizibil faptul că aceasta este puternică, rezultatele elevilor din mediul urban fiind cu aproximativ 25% mai bune decât cele ale elevilor din mediul rural pentru grapa performanțelor foarte bune. Pentru aceeași grupă de performanțe, cea mai mare diferență se observă în cazul disciplinei Limba română, unde diferențele sunt de 30% în favoarea elevilor din mediul urban. Cea mai mică diferență, de 23% în cazul Științelor naturii, se înregistrează oarecum surprinzător, tot în favoarea elevilor din mediul urban. La Matematică se înregistrează o diferență de 28% în defavoarea elevilor din mediul rural.

În ceea ce privește diferențele de performare a sarcinilor de lucru pe discipline de studiu între fete și băieți, se remarcă următoarea situație la Limba română, rezultatele fetelor sunt cu 10% mai ridicate decât cele ale băieților, la matematică diferența este numai de 2%, iar la Științele Naturii este de 6% tot în favoarea fetelor.

Timpul de studiu individual influențează performanțele obținute de către elevii care au declarat că studiază până la trei ore pe zi. Este interesant de menționat faptul că, la toate disciplinele evaluate, performanțele celor care au declarat că studiază individual peste trei ore pe zi sunt mai scăzute decât ale celor care studiază trei ore. fiind comparabile cu cele ale elevilor care studiază 1-2 ore pe zi.

Toate aceste elemente de diagnoză a situației performanțelor elevilor de clasa a IV-a la finalul învățământului primar creează premisele pentru măsurile care trebuie luate pentru optimizarea demersului educațional.

Cu certitudine, copiii /elevii cu dificultăți de învățare care urmează ruta profesională alături de copiii /elevii din școala publică au nevoie de ajutor (de suport școlar) în vederea adaptării, integrării și devenirii lor ca și ceilalți elevi - cu succese și insuccese, cu realizări și ratări, cu eșecuri demobilizatoare, dar și cu rezultate încurajatoare. De acest aspect trebuie să țină seama toți partenerii ce concură la sprijinul acordat acestui tip de elev.

Pentru acest lucru este nevoie a se elabora un plan de educație individualizat (personalizat) care să răspundă tuturor nevoilor și cerințelor celor care beneficiază de educație specială și asistență psihopedagogică. Planul trebuie să concretizeze:

- § obiectivele realizabile atât pe scurt cât și pe termen lung;
- § tipul (tipurile) de servicii acordate și strategiile de rezolvare;
- § programul și orarul desfășurării programului;
- § standardele de evaluare.

Programul de educație individualizat presupune o serie de etape, concretizate în următoarele componente:

- A - cunoașterea psihopedagogică a elevului;
- B - planul de servicii personalizat;
- C- planul de intervenție;
- D- adaptare auriculară.

După cum vedeți, Programul de intervenție personalizat se integrează într-un PROCES DE DEVENIRE ȘI CONSTRUCȚIE a copilului /elevului deficient integrat /debutant în activitatea într-o școală publică.

Prima și cea mai importantă etapă în activitatea propriu-zisă este cea a cunoașterii și evaluării potențialităților copilului deficient în vederea creării unui program adecvat cerințelor și nevoilor sale.

Pentru această cunoaștere, observațiile, anchetele, convorbirile cu părinții, chestionarele de interese și apreciere etc. Sunt concretizate în „Fișa de evaluare inițială” care are următoarea configurare.

#### FIȘA DE EVALUARE ȘI CARACTERIZARI PSIHOPEDAGOGICĂ INIȚIALĂ

Numele și prenumele elevului:

Data nașterii:

Domiciliul:

Școala /Clasa:

Părinții /Apaținători:

Situația materială și socio-culturală a familiei:

### *I. Evaluarea psihointelectuală și educațională*

- deprinderi instrumentale de:
  - comunicare
  - citit
  - scris
  - calcul
- capacitate de comunicare
- capacități logico-matematice și raționale
- capacități de înțelegere și conștientizare - interese deosebite
- evoluția școlară (dacă e cazul)
- ruta școlară (dacă e cazul)
- informații semnificative

### *II. Evaluare psihologică*

- nivel intelectual
- grad de dezvoltare intelectuală
- dezvoltai ea senzorio-motorie
- grad și nivel de dezvoltare a proceselor psihice
- dezvoltarea afectiv-motivațională
- nivel de dezvoltare a activității volitiv-reglatorie
- gradul de dezvoltare a autonomiei personale
- relația individuală cu societatea

### *III. Diagnostic*

- psihologic
- educațional și de învățare.

### *IV. Propuneri privind Planul de educație individualizat concretizat în.*

- Pian de servicii personalizat
- Pian de intervenție personalizat

În urma evaluării copilului /elevului deficient, este obligatoriu să se treacă la acțiunea concretă de sprijin individual și suport in comunitatea școlară. Pentru aceasta este nevoie să se elaboreze concomitent - de către partenerii sociali - planul

de servicii personalizat (P.S.P) cât și planul de intervenție personalizat (P.I.P.), deoarece P.I.P. nu poate înlătura și rezolva decât parțial dificultățile copilului din/în școala publică. Pentru a argumenta afirmația de mai sus, priviți acest tablou al descrierii generale a celor două forme de ajutor:

Spre edificare, prezentăm structura celor două tipuri de planuri personalizate.

## **PLANUL DE SERVICII PERSONALIZAT**

*Informații confidențiale: Anul școlar:*

Numele și prenumele elevului:

Data nașterii:

Clasa:

Diagnosticul C.E.C.

Perioada de punere în aplicare a planului

### **Obiective generale:**

Tipuri de servicii:

1. Educaționale:

- *curriculare*

- *sociolizare*

2. Recuperare/reabilitate/compensare

- *a limbajului și comunicării*

- *fezioterapeutică*

- *ergoterapeutică*

- *psihoterapeutică*

3. Asistența socială

4. Asistența medicală

Echipa de intervenție: *numele; funcția; rolul în intervenție*

Resurse materiale:

Resurse formale: *legislație; normative*

Evaluarea: *perioade.; criterii; instrumente*

Revizuirea periodică a P.S.P.

## PLANUL DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT

*Informații confidențiale:*

*Amil școlar:*

Date personale \_\_\_\_\_

Domeniul de intervenție:

Tipul de serviciu /intervenție:

Specialiști care intervin în aplicarea programului:

Responsabil de program:

Alte persoane implicate:

Scopul (viziunea): *La sfârșitul activității din program, elevul va fi capabil să.* \_\_\_\_\_

Obiective:

- *pe termen scurt*

- *operaționale*

Nivelul de plecare:

Declanșarea activității:

Etape de realizare a activității:

- *tipuri de activitate*

- *strategii*

- *resurse /mijloace*

- *metode și instrumente de aplicare*

Evaluare:

- criterii de evaluare și apreciere a progresului

§ minimale

§ maximale

- metode și instrumente de evaluare

- Revizuirea periodică a P.I.P.

*Notă.* La această structură generală se adaugă conținutul propriu-zis al activității, prezentat după cum urmează: Denumirea activității; Obiective operaționale; Grupul țintă; Interval de timp; Echipa de luau; Desfășurarea



activității; Resurse și mijloace de realizare; Criterii de succes; Indicatori de succes; Observații.

După cum este bine cunoscut, P.I.P. are cu prioritate, ca obiectiv și arie de cuprindere, **învățarea școlară**. Pentru acest obiectiv trebuie să avem în vedere că:

- elevul de care ne ocupăm e deficient și/sau are dificultăți de învățare
- școala în care e integrat are alte căințe de învățare decât școala specială
- curriculum-ul școlii publice e diferit radical de cel al școlii speciale
- sensul și conținutul sintagmei **învățarea școlară** prezintă particularități la elevul deficient

Pentru acest lucru, o condiție fundamentală a reușitei P.I.P. la elevul deficient în școala publică este , Adaptarea curriculară", a cărei structură este următoarea:

*Nivelul - curriculum nucleu*

I. La decizia școlii

C.E.S. - curriculum adaptat

- nr. maxim de ore
- diversificarea activităților de învățare

II. *Adaptarea individuală*

Planul de servicii și intervenție individualizat

- intervenție curriculară.

*Componentele curriculare care pot fi adaptate:* Obiective operaționale; Conținuturile; Activități de învățare; Metode; Mijloace didactice de învățare; Instrumente de evaluare.

*Cu ce? (resurse):*

§ *umane:* învățător /profesor de sprijin /itinerant; învățătorul /profesorul clasei; specialiști în psihopedagogie specială; părinții /familia

§ *metodologice:* metode interactive; parteneriate; strategii de învățare

§ *materiale:* spații; alte mijloace.

Procesul de elaborare și realizate a P.I.P. are mai multe etape, după cum am mai precizat, etape concretizate în:

- evaluate - expertiză inițială complexă pentru a depista deficiențele, dificultățile și obstacolele în devenirea și construcția elevului deficient

- stabilirea ordinii priorităților și nevoilor copilului

- elaborarea propriu-zisă a P.S.P. și a PIP.

- trecerea la punerea în aplicare și realizarea propriu-zisă

- evaluarea permanentă și modificarea traseului ori de câte ori e nevoie.

În eficientizarea acestui instrument complex, flexibil, activ și dinamic trebuie să fie implicați, pe lângă specialiști în psihopedagogie specială și părinții copiilor, cadre didactice din școala publică, precum și copiii /elevii claselor incluzive.

PIP. este un instrument de lucru permanent în activitatea profesorului de sprijin /itinerant și nu numai a lui, care trebuie să fie direcționat spre realizarea obiectivelor generale propus de P.SP. pentru copilul deficient Reușita necesită intercorelarea tuturor domeniilor și factorilor ce concură la adaptarea și integrarea copilului /elevului deficient în școala publică, în familie și în comunitate.

	Plan de servicii personalizat P.S.P	Plan de intervenție personalizat P.I.P.
<b>OBIECTIVE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fixează obiectivele generale</li> <li>- stabilește prioritățile pe termen lung</li> <li>- are în vedere nevoile globale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- obiective pe termen mediu și scurt</li> <li>- modalități concrete de intervenție prin care se operaționalizează obiectivele</li> <li>- suportul material concret este curriculum-ul adaptat</li> </ul>
<b>ARIA DE DESFĂȘURARE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- are ca obiectiv satisfacerea cerințelor și nevoilor copilului deficient în ansamblul lor, acest aspect lărgind foarte mult sfera lui de acțiune</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- are în obiectiv doar un singur domeniu de dezvoltare, iar învățarea se poate limita chiar și la un capitol din curriculum-ul școlar</li> </ul>

TIMPUL DE ACȚIUNE	- durata este mare, depășind chiar și un an școlar	- poate fi restrâns chiar pe o perioadă
PARTENERI	- aducem sprijin parteneri din domenii diferite de acțiune: medical, psihologic, psihopedagogie, educațional, cultural, social etc.	- are nevoie de o echipă restrânsă formată NUMAI din specialiști în domeniu

Altfel spus pentru ca regulile de întărire să acționeze într-un sens pozitiv, optimizator, ar fi necesar:

- să se asigure o anumită coerență influențelor educative cu caracter moral (ceea ce este permis într-un anumit moment să nu devină interzis în momentul imediat următor sau invers);

- să se evite contrarietatea mesajelor care-i sunt prezentate copilului la un moment dat (ceea ce-i spune mama să nu fie contrazis de tata, ori invers; ceea ce-i pretinde un educator sub aspect disciplinar să nu fie contrazis de un altul etc...);

- reperele valorice să fie explicate (un mediu educativ indiferent față de reperele valorice creează ambiguitate și conflict interior iar selecțiile valorice operează aleatoriu);

- valorile morale care fac obiectul proceselor de învățare și, mai ales, de re-învățare să nu între în conflict în mod dramatic cu sentimentul de posesiune, de teritorialitate, cu imaginea de sine, cu așteptările personale, acest caz ar fi recomandabil ca, mai înainte cu formularea cerințelor să se acorde un interu expres creării unei motivații superioare creșterii receptivității față de conținut mesajului moral.

Pentru a fi capabil de o asemenea intervenție educatorul însuși are nevoie să-și revizuiască comportamentul moral și să elibereze de anumite bariere și

mentalități știut fiind că evoluțiile sociale atrag producerea uni. mutații firești în climatul moral general.

Chiar copiii au acum față de părinți cerințe pe care ei nu le-ar fi avut la vremea lor. A crescut, bunăoară, sentimentul libertăți afirmării individului ceea ce adulții nu sun dispuși să accepte cu ușurință.

Moral ar fi - în aceste condiții - ca educatorul să-și reconsidere propriile criterii și atitudini morale mai înainte de a se angaja în a face o astfel de educație.

## **5. Tehnici de învățare eficientă. Modul pentru învățământul primar**

### **Aria curriculară Consiliere și orientare**

Introducerea acestei arii auriculare (și) în planul-cadru pentru învățământul primar, urmărește atingerea unor finalități ce decurg din principiile fundamentale ale reformei sistemului educațional românesc. Aria auriculară Consiliere și orientare răspunde nevoii ca școala să devină a elevului și pentru elev, ca elevul și învățătorul să devină parteneri în desfășurarea procesului educațional, să identifice și să-și construiască în școală traseul devenirii profesionale și umane.

#### **Cadrul normativ al activității**

Activitățile de consiliere și orientare sunt prevăzute sub forma unei arii auriculare distincte într-un număr de acte și documente emise de minister, având la bază studiile și cercetările specialiștilor din cadrul Consiliului Național pentru Curriculum și Institut de Științe ale Educației.

Astfel, Notificarea nr. 12487 din 3JX.1998 cu privire la aria curriculară Consiliere și orientare în anul școlar 1998-1999 prevede:

„Conform Planului-cadru de învățământ pentru clasele I-V aprobat cu nr. 415CV13.07.1998. Consilierea și orientarea reprezintă o arie auriculară distinctă careia îi sunt afectate în învățământul primar 0-1 ore pentru fiecare clasă numai în sistem opțional și 1-2 ore în clasa a V-a, din care o oră fiice parte din trunchiul comun, fiind obligatorie pentru elevi, iar a doua oră este opțională. În anul școlar 1998-1999 ora de consiliere și orientare la clasa a V-a este asimilată cu ora de dirigiență săptămânală”.

#### **Repere psihopedagogice de abordare**

În sens larg. consilierea reprezintă o activitate prin care se urmărește sugerai ea modului de proceda sau a modului de comportare ce trebuie adoptat de o persoană consiliată într-o situație dată sau. în general, în viața și activitatea sa cotidiană In cadrul grupurilor școlare, consilierea reprezintă o formă de

interacțiune și influențare, care contribuie la sprijinirea elevilor în rezolvarea problemelor cu care se confruntă, precum și la omogenizarea și dezvoltarea clasei de elevi ca grup educațional.

Plivită din perspectiva psihopedagogică, aria curriculară Consiliere și orientare include totalitatea activităților organizate pentru susținerea și conducerea procesului formativ al elevului.

Conform Programei școlare, această arie pune accent pe următoarele aspecte.

- facilitatea participării la viața socială a clasei, a școlii și a comunității locale:

- dezvoltarea unor strategii personale de evitare a eșecului școlar;
- familiarizarea cu fișele de post ale unor familii ocupaționale;
- formarea atitudinilor de acceptare a schimbărilor din mediul social economic, cultural și politic în care absolventul își va desfășura activitatea;
- participarea motivată la inițierea și la derularea propriului traseu de învățare

Conținutul consilierii și orientării poate fi turnătorul:

- a) consilierea în chestiuni legate de tehnici de învățare eficiente;
- b) consilierea și orientarea școlară;
- c) consilierea în situații de rămânere în urmă a unor elevi,
- d) consilierea și orientarea școlară pentru elevii performanți;
- e) consilierea în chestiuni legate de viața grupului educat.
- f) consilierea în chestiuni legate de viața personală;
- g) consilierea de specialitate în chestiuni legate de predarea - învățarea disciplinelor școlare.

Prin natura lor, majoritatea activităților propuse sunt interdisciplinare, deci transcurriculare. De aceea, multe dintre aceste activități pot fi realizate în

echipă, ceea ce conduce la creșterea gradului lor de atractivitate pentru elevi, la sporirea eficienței lor educative.

### **Particularități ale ariei curriculare a clasele I-IV**

Învățământul primar este primul nivel care intră într-o reconsiderare cuprinzătoare menită să conducă la performanțe superioare, la o mai bună adecvare, atât la exigențele treptei următoare de școlaritate, cât și la nevoile de educație ale societății românești. Dimensiunile fundamentale ale unei reforme reale se propagă, la primul rând, în învățământul primar.

„Consilierea și orientarea” este concepută ca o arie auriculară complexă care cuprinde o listă de șapte discipline opționale:

- Rezolvarea conflictelor;
- Educație interculturală;
- Tehnici de învățare eficientă;
- Tehnici de lectură;
- Educație pentru securitate personală;
- Cum circulăm;
- Igiena personală.

Acestora li se adaugă un „etc.” ce lasă loc pentru orice altă disciplină care poate conduce la îndeplinirea obiectivelor acestei arii.

Decizia privind conținutul orelor de consiliere și orientare aparține Consiliului de administrație al școlii.

În învățământul primar, orele de consiliere și orientare sunt susținute de către învățători, care pot lucra în echipă cu psihopedagogi sau cu alți specialiști în educație.

Rezultatele obținute de elevi în cadrul activităților desfășurate în ora de consiliere și orientare nu sunt evaluate nici cu note, nici cu calificative. Aceasta nu înseamnă că profesorul nu va trebui să prevadă, în proiectarea activității

didactice și în realizarea efectivă a lecției, modalități specifice pentru evaluarea activității.

Analizând modul în care este percepută această arie curriculară de către specialiști comparativ cu celelalte șase arii auriculare, putem formula câteva caracteristici dominante pentru activitățile de consiliere și orientare:

- § facilitează procesul de adaptare școlară și socială și, implicit, ameliorează relațiile copilului cu familia, școala și societatea;
- § creează condiții psihologice de accesibilitate pentru diversele acțiuni formative desfășurate la nivel general;
- § „parcursul materiei” nu mai este un imperativ;
- § parcursul conținutului se realizează prin raportare la situații concrete de viață;
- § sunt înlocuite activitățile impuse cu activități propuse de elevii înșiși, în funcție de trebuințele lor personale;
- § sporesc rolul elevilor în propria lor formare;
- § permit abordarea conținuturilor prin forme de activitate variate;
- § evaluarea vizează nivelul convingerilor și comportamentelor.

Toate aceste caracteristici determină regândirea relației dintre învățător și elev, a locului și rolului celor doi protagoniști în cadrul procesului instructiv-educativ.

#### **Tehnici de învățare eficientă. Modul educațional pentru clasa a IV-a.**

Prin reforma educațională din România se urmărește „stimularea unor demersuri interactive care să conducă la o mai mare eficiență a învățării școlare și la plasarea elevului în centrul actului educațional”.

Introducerea „Tehnicilor de învățare eficientă” în noul curriculum se dorește a fi privită atât ca disciplină de sine stătătoare cât și printr-o perspectivă interdisciplinară. Curriculum-ul școlar prezentat în această lucrare concretizează de fapt finalitățile învățământului primar văzute ca învățământ instrumental.



Parcurgerea modulului educațional propus pentru această disciplină are în vedere formarea unor deprinderi legate de:

- înțelegerea prin efort propriu a mesajului transmis și în diverse surse;
- mânuirea unor tehnici eficiente de învățare;
- crearea unei stări optime de învățare;
- dozarea efortului în învățare;
- antrenarea conștientă a memoriei, atenției, imaginației pentru parcurgerea cu succes a unei sarcini de lucru.

Modulul educațional propus în lucrarea de față nu reprezintă un răspuns unic în promovarea interdisciplinarității la nivelul școlii, dar oferă o posibilă perspectivă de abordare a acestei problematice. Credem că elaborarea și punerea în practică a unui număr cât mai mare de astfel de programe ar putea declanșa un prim pas în tratarea interdisciplinară reală a conținuturilor.

Deși aria curriculară „Consiliere și orientare”, respectiv disciplina „Tehnici de învățare eficientă” fac parte din oferta educațională a Curriculum-ului Național, din anul școlar 1998/1999, nici până în prezent nu s-a prezentat în mod explicit problema unei metodologii ca ansamblu de principii, indicatori și etape de parcurs. Din această cauză, cei mai mulți profesori evită alegerea unui opțional din cadru! acestei arii curriculare, fapt care conferă o percepție denaturată asupra disciplinei, anulând importanța și eficiența acesteia. De altfel, nici în literatura de specialitate nu se pot regăsi suficiente informații în sprijinul practicienilor.

Anexăm o propunere de programă pentru clasa a IV-a: tehnici de învățare eficientă.

**Obiectiv transdisciplinar:** Formarea unor deprinderi de muncă intelectuală.

### **Obiective-cadru**

I. Cunoașterea și familiarizarea cu elementele specifice învățării școlare.

II. Cunoașterea propriei persoane pentru formarea unui stil eficient de învățare.

III. Dezvoltarea unui stil propriu de învățare prin însușirea unor tehnici de bază.

IV. Formarea abilităților de identificare și înlăturare a dificultăților în învățare.

### **I. Cunoașterea și familiarizarea cu elementele specifice învățării școlare**

<i>Obiective de referință</i>	<i>Exemple de activități de învățare</i>
1. să cunoască necesitatea învățării și să-și formeze o atitudine pozitivă față de învățare	- discutarea unor cazuri reale MU imaginate privind atitudinea elevilor față de învățare - studii de caz privind performanțele unor oameni celebri
2. să cunoască regulile de igienă școlară	- discutarea în clasă a unor reguli de igienă școlară - elaborarea unui regulament de igienă școlară, individuala și pentru întreaga clasă

### **II. Cunoașterea propriei persoane pentru formare unui stil eficient de învățare**

1. să-și cunoască propriile caracteristici de personalitate	- realizarea unor scurte povestiri, desene în care să se descrie pe sine - discuții privind propriile interese și activități - completarea i mor teste de autocunoaștere
2. să înțeleagă ce înseamnă, .stil de învățare	- prezentarea unor stiluri diferite de învățare

### **III. Dezvoltarea unui stil propriu de învățare prin însușirea unor tehnici de bază**

1. să cunoască tehnici de bază ale în învățării	- citirea și analiza unor texte utilizând lectura explicativă
2. să adapteze tehnicile de învățare la caracteristicile propriei personalități	- folosirea unor surse diferite de informare pentru discutarea unor teme - întocmirea unui proiect pe o temă dată
3. să-și formeze un comportament și un stil creativ de învățare	- prezentarea unor tehnici creative de învățare (brainstorming, tehnica Panel,

	empathie etc.) - abordarea unor teme din perspectiva metodologiei creativității
--	--

#### **| IV. Formarea abilităților de identificare și înlăturare a dificultăților în învățare**

1. să cunoască factorii care influențează și/sau îi blochează învățarea	- analiza unor cazuri concrete - exersarea unor roluri specifice prin activități pe grupe de lucru - crearea unor situații practice de învățare
---	---

#### **Caracteristici ale procesului de învățare**

Ce sunt tehnicile de învățare și cum pot fi ele însușite de elevi? Cum pot fi formați elevii astfel încât să privească învățarea ca pe un stimul pentru maturizare și schimbare? Cum pot fi elevii noștri mai creativi? Iată doar câteva întrebări care și-ar putea găsi răspunsul prin proiectarea cât mai eficientă a ariei tematice propuse.

Acest curriculum are șapte caracteristici importante pe baza cărora elevii sunt ajutați să-și formeze un stil propriu, creativ de învățare.

##### *1. Activitățile au un caracter practic*

Proiectarea conținuturilor acestui modul trebuie concepută astfel încât să-ți ajute pe elevi să înțeleagă fenomenul învățării școlare prin intermediul activităților practice. Modulul educațional nu conține aproape deloc lecții în care să fie prezentate teorii despre învățare: el permite elevilor să-și exprime puncte de vedere diferite, optând pentru una sau alta din metodele de învățare prezentate.

Accentul este pus pe necesitatea de a-i face pe elevi să învețe și să înțeleagă competențele specifice, structurile care îi sprijină în activitatea de învățare.

##### *2. Activitățile permit elevilor să experimenteze și să progreseze în ritmul fiecăruia*

Familiarizarea cu tehnicile de lucru nu este suficient! pentru formarea unui stil propriu de învățare. Adevărata cheie pentru învățare este experiența. Activitățile din acest program trebuie proiectate astfel încât să faciliteze elevilor experiențe de învățare.

### *3. Activitățile au un caracter creativ*

Programul propus constituie o provocare la schimbare prin creativitate: drumul schimbării prin creativitate nefiind un traseu impus, ci ca un labirint cu mai multe ieșiri. În care fiecare va reuși să-și valorizeze propriul potențial în măsura în care își va forma abilități creative pe care să le transfere în situații practice.

Concepând activitățile sub forma creativă, elevii își vor dezvolta parametrii creativi: fluentă, flexibilitate, originalitate și elaborare.

### *4. Activitățile au un caracter interdisciplinar*

Tehnicile vor avea ca suport informații din arii curriculare diferite (limbă și comunicare, științe, om și societate, arte etc.) pe baza acestora elevii își vor exprima atitudini și puncte de vedere, oferindu-le posibilitatea să analizeze, să selecteze, să facă legături, corelații; se ajunge astfel la o formă de învățare globală.

*5. Activitățile stimulează munca în grupuri* Gruparea elevilor se va realiza în manieră liberă. Educatorul sugerează subiectele de lucru pregătite din timp, distribuind fiecărui grup materialele de lucru și explicând regulile muncii: în continuare el va urmări munca elevilor. Învățătorul fiind martorul activității lor, ajutându-i și încurajându-i, fiindu-le colaborator.

*6. Activitățile de bază prin ideea de joc* Multe dintre activități trebuie desfășurate sub formă de joc, fiecare având însă obiective specifice. Folosirea jocurilor ca mijloc de învățare îi face pe elevi să se simtă bine, ei ajungând să fie nerăbdători și bucuroși să învețe. Jocurile le trezesc curiozitatea și creează în clasă o atmosferă în care învățarea poate deveni productivă și plăcută.

### *7. Activitățile se caracterizează prin forme specifice de evaluare.*

Datorită particularităților și finalităților lor (activitățile urmăresc obiective de tip comportamental /atitudinal), forma de evaluare frecvenți va fi de tip formativ

Menționăm câteva posibilități de evaluare

a) utilizarea, la sfârșitul fiecărei activități, a unei fișe de evaluare în care elevii să aprecieze efectul formativ al tehnicilor propuse (fișa poate cuprinde întrebări de forma:

Ce ți s-a părut interesant în această activitate și ce crezi că nu vei uita<sup>7</sup>):

b) alegerea din rândul elevilor a unui grup de 3-4 „experți” (diferiți la fiecare activitate) care să aprecieze implicarea colegilor în situațiile de învățare propuse de formator, fiecare expert sau grup de experți poate propune o metodă proprie de apreciere,

c) întocmirea unui „top” al celor mai activi, creativi etc. (în funcție de obiectul activității) la sfârșitul fiecărei zile /săptămâni:

d) recompense-simbol pentru cei care se implică eficient în activitățile de învățare:

e) stabilirea unui elev sau a unui grup de elevi care să prezinte colegilor o tehnică de învățare, exersând împreună cu ei aplicat ea tehnicii respective pe anumite conținuturi.

### **Concluzii**

Modulul educațional prezentat propune o serie de schimbări (în abordarea opționalului Tehnici de învățare eficientă) față de disciplinele obligatorii din cadrul programei școlare. Acestea ar putea fi formulate astfel:

- schimbări în abordarea conținuturilor - trecerea de la o disciplină la o varietate de contexte problematice generează situații practice de învățare în care implicarea elevilor în activități este maximă, cele învățate fiind aplicate pe

conținuturile altor discipline și transferabile în diverse domenii ale cunoașterii, constituindu-se în reale instrumente de lucru;

- schimbări în ceea ce se așteaptă de la elev - centrarea pe formarea de competențe, atitudini și comportamente și nu pe stocarea-redarea informației;

- schimbări în atitudinea profesorului - trecerea de la ipostaza de transmițător de informații la cea de organizator, moderator al unor activități de învățare variate;

- schimbări în evaluare - trecerea de la subiectivismul și rigiditatea notații la transformarea evaluării într-un mijloc de autoapreciere și stimulare a elevului.

Ca o concluzie generală, putem spune că problema centrală a oricărei instituții specializate în instruire, precum și a altor factori sociali constă în a ști cum să promoveze învățarea eficientă în cele mai variate forme și tipuri de activități.

## **Tema: Rezistența educației ca fenomen pedagogic**

### **Planul:**

1. Rezistența educației: manifestări.
2. Fenomenele care însoțesc rezistența.
3. Rezistența educației. Concept.
4. Cauzele, care provoacă rezistența educației.

**Scopul temei:** a arăta esența fenomenului de rezistență a educației.

### **Obiective:**

- § a-i familiariza pe studenți cu manifestările rezistenței educației;
- § a conștientiza cauzele, care provoacă rezistență.;
- § a depista fenomene care însoțesc rezistența.

### **Aplicații practice:**

1. Prezentați exemple de manifestare a rezistenței educației din partea elevilor mici: din practica educațională, selectați din surse bibliografice.
2. Pregătiți un interviu cu părinții elevilor pentru a afla părerea lor despre rezistența educației.
3. Realizați interviul și prelucrați datele. Prezentați un raport.

#### **I. Rezistența educației: manifestări.**

Deseori învățătorii claselor primare fac următoarele generalizări:

Care ar fi temerile noastre:

Am observat prea târziu....

Am reacționat prea târziu.....

Am depistat prea târziu...

Da, copiii nu se nasc dificili, de regulă, ei n-au fost ajutați, sprijiniți în momentul potrivit, la timpul potrivit.

Marele pedagog A.S. Makarenko, prin anii 30 ai secolului al XX-lea, fiind îngrijorat de dificultățile și contraversesele muncii educative și de pregătirea slabă a specialiștilor pentru misiunea de pedagog, menționa că în instituțiile tehnice de învățământ se predă cursul *Rezistența materialelor*, pe când în instituțiile pedagogice nu se predă un curs asemănător, care s-ar numi: *Rezistența educației*. Așa un curs, după părerea lui A.S.Makarenko ar fi binevenit prin faptul că poate să-i pregătească pe viitorii specialiști pentru realizarea cu succes a educației.

Constatăm, cu părere de rău, că în condițiile actuale fenomenul rezistenței educației este slab abordat. Unele aspecte ale problemei rezistenței sunt bine reflectate în psihologia educațională, dar fără a se pune accentul anume pe rezistență. Mai mult sunt abordate consecințele rezistenței fără a se explica însăși esența fenomenului în cauză.

Noi încercăm să determinăm esența fenomenului dat, cauzele care îl provoacă, consecințele rezistenței și căile de soluționare a consecințelor.

Cum văd astăzi problema rezistenței:

a) însăși copiii?

Sunt bine cunoscute pentru noi toți unele imagini din practică:

- Învățătoarea merge cu clasa II la teatru. Vor viziona un spectacol. În clasă ea le vorbește copiilor, când vor merge pe stradă se vor purta frumos. Vor merge în coloană. Ei sunt elevi ai gimnaziului... oamenii de pe stradă îi vor vedea ca elevi disciplinați. Îi întreabă dacă au înțeles cum trebuie să se comporte pe stradă. Toți afirmă că au înțeles. În stradă au ieșit organizat, s-au aranjat în coloană, câte doi în pereche și au pornit. Timp de 10 minute au mers în liniște, organizați. Peste 10 minute vre-o patru au rămas în urmă de toți ceilalți, râd, sunt zgomotoși. Au uitat ce le-a vorbit învățătoarea ...

... La ora clasei (clasa IV) au discutat despre necesitatea de-a studia plaiul natal. Au luat o decizie: În fiecare sâmbătă, împreună cu toți, vor face excursii cu scopul de-a cunoaște fiecare colț al localității (plaiul natal) din comunitate.



Prima sâmbătă – sau prezentat la școală pentru a merge în excursie - patru elevi din 23. A doua sâmbătă - numai doi elevi... Învățătoarea îi întreabă de ce? Ea află că „nu este obligatoriu”, „se poate trăi și fără excursii”, „nu vrem din nou să mergem în coloană câte doi”, „merg unde vreau eu, nu unde vreau alții”...

...În tabără de muncă au venit adolescenți, o grupă de adolescenți din cei dificili. Directorul taberei le vorbește că ei vor acorda ajutor unei gospodării vecine cu tabăra – vor ajuta la strânsul roadei de pe câmp.

Directorul taberei oferă cuvântul șefului gospodăriei. Acesta le vorbește adolescenților foarte entuziasmat despre gospodăria pe care o conduce, menționând că este foarte bucuros pentru faptul că adolescenții vor ajuta gospodăria. Când termină cuvântarea, șeful taberei ordonă adolescenților: Aranjare, la dreapta, la muncă înainte marș! Atunci din coloană iese în față un adolescent foarte sportiv, destul de obraznic și ordonă colegilor săi: Aliniere! La stânga! Spre dormitoare, marș! Toți adolescenții îndeplinesc ordinele lui și se îndreaptă spre dormitoare...

...În clasa I-a, învățătoarea observă că Ionel, pune capul pe bancă, își acoperă urechile atunci când ea explică o temă nouă. Învățătoarea îl întreabă pe Ionel ce se întâmplă, de ce își acoperă urechile și închide ochii. Ionel răspunde că atunci când învățătoarea explică lucruri complicate, el nu înțelege. E mai bine să nu audă și să nu vadă nimic...

...La televizor deseori privim câte un reportaj, corespondenții iau interviu de la copiii boschetari. Aceștea spun: ... Am părinți, apartament, dar nu locuiesc acolo. Acolo trebuie să faci curat, să mergi la școală. Eu nu vreau. Aici pe stradă fac ce vreau (fetiță de 14 ani)...

... Nu locuiesc acasă. Am probleme cu părinții. Tot ce n-aș face nu le convine. M-am săturat. Mai bine trăiesc pe stradă decât acasă...

Diferite situații. Ce au ele comun? Dificultăți în instruire și educație. Rezistență, opunere la educație.

Cum văd rezistența educației cei care participă în procesul educațional?  
Copiii, de exemplu, opun rezistență uneori conștient, mai des inconștient.  
... Nu știu ce se întâmplă cu mine. Cineva în interiorul meu mă provoacă.  
Eu știu că nu e bine, dar totuna o fac!...

...Atunci când mama mea „mă pilește eu fac calcul în minte...

... Mă bucur nespus, atunci când profesoara se enervează din cauza mea.  
Ea se înfurie, iar eu râd, mi – i vesel....

...Nu preferăm ora clasei. Diriginta este o pisăloagă! Ține predici întruna,  
bombonește veșnic...

Educătorii, pedagogii au viziunea lor asupra fenomenului.

...Educația, de fapt, este o constrângere. La orice constrângere copilul  
reacționează. Opune rezistență.

... Copiii nu vor să devină, cei pe care noi îi vrem....

Părinții despre rezistență cunosc prea puțin. Și atunci când sunt față în  
față cu cazuri de rezistență, ei vin cu un monolog.

... Copiii sunt foarte iresponsabili, lipsiți de recunoștință pentru noi  
părinți. Noi, părinții facem pentru copii totul... ne străduim din răputeri, să fie  
îmbrăcați, hrăniți... ei nu vor să știe cât de greu ni se dă totul și nici nu se  
gândesc că totul este pentru ei...

## **2. Fenomenele care însoțesc rezistența.**

Savanții (psihologi, pedagogi, psihiatri) studiază în ultimul timp unele  
fenomene, care sunt specifice pentru o educație neproductivă:

- Infantelismul – la adolescenți se păstrează unele trăsături  
psihice specifice copilăriei. Infantelismul se manifestă prin faptul că sfera  
emotiv-volitivă nu este maturizată. Un comportament neadecvat vârstei  
adolescente vorbește despre infantelism;

- Comportamentul regresiv – se manifestă prin reîntoarcerea la un tip de comportament primitiv: „roade unghiile”, fuge de obstacole, suge degetul, are frică de cabinetul medical al școlii, îi este frică să meargă la tablă...
- Efectul „aurei” – perceperea unui copil de către altul în cazul unei informații primare. În clasă vine un elev nou. El se demonstrează a fi foarte tare”. Este obraznic cu învățătoarea, cu colegii;
- Efectul „Noi” și „Ei” – o consolidare inconștientă în cadrul unui „socium” și distanțarea de la alții: elevii cu reușita bună la învățătură și elevii cu nereușită; elevii și părinții lor ș. a.;
- Conformismul – copilul se supune influenței grupului, asimilează normele grupului, valorile grupului, cu toate că ele nu coincid la bun început cu poziția sa față de lumea înconjurătoare;
- Atacul psihic – o amenințare, un abuz, o violență psihică asupra unui copil;
- Sindromul noststresant – consecințele unui stres puternic: excitare și agresivitate; reacție neordinară; stocarea pe circumstanțele evenimentelor stresante; brutalitate.

### **3. Rezistența educației. Concept.**

În viziunea savanților, rezistența educației reprezintă starea educatului, apărută în cadrul procesului educațional și exprimată prin ignorarea, opunerea la toate componentele procesului educațional. Rezistența se manifestă prin diverse forme: verbale, emotive, volitive, comportamentale. Manifestările rezistenței au la bază sistemul relațiilor cu lumea înconjurătoare.

În psihologie este descrisă o variantă a rezistenței educației. Ea se numește didactogenia - apariția proceselor psihice negative în structura personalității elevului (o stare de frică, frustrare, reprezentare despre dificultatea

problemei) provocată de o acțiune netacticoasă a pedagogului, de un comportament antipedagogic.

Rezistența educației poate fi o reacție de apărare a educatului în cazul unor condiții negative de viață și educație și ca urmare a unor devianțe.

E în dezvoltarea fizică și psihică a elevului și ca o consecință a unor relații negative cu semenii și adulții.

Rezistența educației, după cum arată experiența educațională, se manifestă: individual, în grupă, frontal.

După cum arată analiza, rezistența educației este variată și se manifestă în diferite ipostaze.

#### **4. Cauzele, care provoacă rezistența educației.**

Analiza practicii educaționale permite să se facă o concluzie importantă: dacă nu sunt create condiții favorabile pentru dezvoltarea individualității copilului, pentru formarea lui ca personalitate deplină, atunci apare rezistența educației.

Ne interesează cauzele, care provoacă rezistențe educației.

Aceste cauze pot fi distribuite în două grupe mari: cauze obiective și cauze subiective.

Cauzele obiective sunt cele care apar indiferent de tendința noastră, cauze ce reies din lumea obiectivă. În această grupă vom menționa:

- Cauze globale;
- Cauze sociale ( economice, politice, culturale ... realitatea copilăriei);
- Cauze psiho-fiziologice (starea sănătății, retard în dezvoltare, sau dezvoltare accelerată);
- Cauze pedagogice (ca condiții ale educației, ca situație psihologo-pedagogică a dezvoltării);

Vom comenta aceste cauze:

- Cauze globale. Stare social-economică, politică, culturală a statului în condiții actuale: instabilitatea economică, sărăcia, nivelul culturii țării, nivelul spiritual.

Copilul crește, se educă în așa condiții. Copilul este derutat. La școală i se vorbește cum trebuie să fie, cerințele pedagogice diferă de cerințele, pe care le pune viața reală în fața copilului. Tot ce se întâmplă în societate influențează direct asupra copilului:

- Cauze psiho-fiziologice: Majoritatea copiilor de astăzi suferă de maladii cronice. Unele date statistice arată că numai 10% din elevi sunt absolut sănătoși, 90% bolnavi, sau bolnăvicioși. Experiența educațională arată că sunt mulți copii cu cerințe educative speciale (dificultăți de învățare, tulburări de limbaj, deficiențe motorii, deficiențe senzoriale, deficiențe mintale, copii dotați, copii supradotați), încadrați în învățământul de masă. Cu ei se lucrează, fără a individualiza și diferenția. Majoritatea cadrelor didactice – 75% nu cunosc specificul lucrului cu așa categorii de copii. În rezultat apare rezistență.

Cauze pedagogice: în unele familii bunăstarea materială influențează neadecvat asupra educației copiilor (bunăstarea cu surplus) influențează negativ formarea spirituală a copilului, sărăcia de asemenea influențează negativ asupra dezvoltării spirituale, emoțional-volitive a copilului);

- Starea spirituală a părinților; lipsa tendinței de dezvoltare spirituală a copiilor în familie;

- Autoritatea falsă a părinților: liberalism, autocratism, autoritatea „cumpărării”, autoritatea „îngâmfării”, etc.

- Stilul amoral a relațiilor în familie, comportamentul amoral a unuia dintre părinți;

- Lipsa unui climat psihologic favorabil în familie;

- Diverse manifestări de fetișism, fanatism (bani, lucruri, religie, politică, muzică, sport). Unii părinți fac abuz de muzică rock, sau sunt sectanți. Unii părinți îl înscriu pe copil, fără ca el să vrea, la diferite secții sportive;

- Lipsa responsabilității părintești față de educația copiilor;
- Analfabetismul în probleme de educație a copilului;
- Cauze subiective. Pornește totul de la subiect: situații critice.

- a) stresul (din engleză „tensionare” – o reacție a organismului copilului la o situație, care cere restructurarea, adaptarea, situația pe care copilul o ia drept tragedie, nefericire, situația în care copilul își pierde autocontrolul, nu se poate adapta la circumstanțe;
- b) frustrare (din latină „amăgeală”, așteptare care nu are rost) – o stare provocată de două momente: existența unei motivații puternice în vederea atingerii scopului și pe de altă parte obstacolele, pe care le întâmpină, atunci când activează, pentru a atinge acest scop. Obstacole fizice (individuale), biologice (maladie), psihologice (fobie, timiditate, nivel inferior de cunoaștere), morale (norme, reguli de comportare). Ca consecință – dezorganizare amplă;
- c) conflict (latină „ciocnire”) – o situație în care persoana nu are de ales, nu este în stare de a soluționa problema, nu găsește un compromis. În rezultat în conștiință și comportament o dezorganizare;
- d) criză (din greacă – un punct revers, o decizie – stare, pe care a provocat-o problema apărută în viața copilului, problemă de la care nu se poate îndepărta și pe care nu o poate soluționa din cauza: bolii, criză de vârstă);

Toate situațiile nominalizate caracterizează fenomenul rezistenței.

Deci, rezistența educației este un fenomen, provocat de către o educație neproductivă, educație care are loc în condiții nefavorabile.

**Tema: Consecințele rezistenței educației. Privire generală.**

**Planul:**

1. Aprofundarea maladiilor psiho-neurotice.
2. Stări psihice.
3. Formarea trăsăturilor specifice de personalitate.
4. Modificări în structura personalității copilului.

**Scopul:** a cunoaște studenții cu consecințe ce apar ca rezultat al opunerii și ignorării influențelor educative.

**Obiectivele:**

- a) a cunoaște pricinile, care provoacă din partea copiilor o rezistență;
- b) a identifica cauzele apariției rezistenței în baza analizei practicii educaționale.

**Aplicații practice:**

1. Analizați dosarele personale a copiilor unor clase și determinați ce tipuri de maladii predomină în clasa dată;
2. Depistați și caracterizați: un copil autist.
3. Depistați și caracterizați: un copil mincinos, un copil încăpățânat.
4. Depistați și caracterizați un copil cu complexul interiorității.

**I. Aprofundarea maladiilor psiho-neurotice.**

Consecințele educației pot fi clasificate în patru grupuri mari.

Primul grup determină acele consecințe, care apar sub influența unor factori psihogeni: epilepsia, schizofrenia. Neurostania (fobii, manism, logotabil, mutism, surdomutism, bălbăială ș.a). Are loc disfuncția creierului.