

**Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți
Facultatea Pedagogie, Psihologie și Asistență Socială
Catedra Pedagogie, Învățământ Primar, Educație Preșcolară**

Lidia STUPACENCO

Pedagogie (I). Bazele generale ale pedagogiei

(conform planului de învățământ)

Curs universitar

Bălți, 2006

Tema 1. Apariția și dezvoltarea pedagogiei ca știință

Plan:

1. Educația ca fenomen social. Caracterul istoric și de clasă al educației.
2. Premise ale gândirii pedagogice în antichitate. Concepția pedagogică.
3. Pedagogia creștină.
4. Gândirea pedagogică din epoca Renașterii.
5. Bazele generale ale pedagogiei – Ian Amos Comenius.
6. Pedagogia clasică.
7. “Educația nouă”

Literatura:

1. Filozofia greacă până la Platon /sub red. Lui Panu Ion- vol.II, partea I, - București, 1984
2. Platon. Republica. Opere, vol.V. – București, 1986 (traducere de Andrei Cornea).
3. Aristotel. Politica. – București, 1996
4. Marcus Fabius Quintilianus. Arta oratorică. – București, Editura Minevra, 1974
5. Francois Rabelais. Gargantua și Pantagruel. – București, 1962
6. Thomas Morus. Utopia. – București, 1956
7. Tommaso Campanella. Cetatea soarelui. – București, 1959
8. Comenius I.A. Didactica Magna. – București, 1970
9. Comenius I.A. Pampaedia. – București, 1977
10. Cousinet Roger. Educația nouă. – București, 1978
11. Dewey John. Democrație și educație. – București, 1972
12. Dewey John. Crezul meu pedagogic. Apud Stanciu Ion Gh.Nicolescu. Antologia pedagogiei americane contemporane. – București, 1971
13. Dewey John. Trei scrieri despre educație. – București, 1977
14. Durkheim Emil. Educație și sociologie. – București, 1980
15. Freinet Celestin. Le journal scolaire. – Cannes, 1967
16. Key Ellen. Secolul copilului. – București, 1978
17. Montessori Maria. Descoperirea copilului. – București, 1977.
18. Pestalozzi J.H. Cum își învață Gertruda copii. – București, 1977
19. Locke John. Câteva cugetări asupra educației. – București, 1971.
20. Rousseau J.J. Emil, sau despre educație. – București, 1973.

Cuvintele cheie

Știință – (din latină *scientia*) – sferă de activitate umană, care are menirea de a elabora și sistematiza teoretic cunoștințele obiective despre realitate.

Noțiune – formă logică fundamentală a gândirii omenești care reflectă caracterele generale și necesare ale unei clase de obiecte, concept.

Categorie – noțiune fundamentală și de maximă generalitate care exprimă proprietățile și relațiile esențiale și generale ale obiectivelor și fenomenelor realității.

Educația – etimologia cuvântului, de origine latină, sugerează trei aspecte ale fenomenului educației: educativ=creștere, hrănire, formare; educo-educare=a crește, a hrăni, a instrui; educo-educere=a scoate din (...), a înălța, a ridica.

Educația – ca concept pedagogic reprezintă activitatea psihosocială proiectată la nivelul unor finalități pedagogice, care vizează realizarea funcției de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane prin intermediul unor acțiuni pedagogice, activitate structurată la nivelul corelației subiect-obiect, desfășurată într-un câmp pedagogic deschis (subiect-educatorul, obiect-copilul).

Introducere în temă: apariția și dezvoltarea științelor.

Știința este o formă a conștiinței sociale, care include atât activitatea desfășurată în vederea obținerii unor cunoștințe noi, cât și rezultatul acestei activități-totalitatea cunoștințelor științifice care constituie în ansamblul lor tabloul științific al lumii. Scopul oricărei științe este de a descrie, de a explica și de a prognoza procesele și fenomenele realității, care formează obiectul

ei de cercetare pe baza legilor ce le descoperă, reflectarea teoretică a realității. Criteriul veridicității științei este practica – o formă specifică de activitate umană.

Odată cu dezvoltarea societății, cu îmbogățirea culturii și civilizației, s-au constituit și au evaluat și științele.

În Antichitate toate criteriile cunoașterii umane erau cuprinse într-o singură știință – Filosofia. Ca urmare a maturizării practicii social-istorice și a lărgirii orizontului cunoașterii umane, din corpul inițial al filosofiei s-au desprins succesiv diferite științe (cunoscute sub denumirea de științe particulare).

În prima etapă, cea mai lungă cu întindere în timp, s-au constituit științe independente separate prin frontiere mai mult sau mai puțin distincte și chiar fixe.

Specializarea și diversificarea științelor particulare a fost rezultatul unui proces de diviziune: din vastul domeniu al filosofiei fiecare disciplină științifică s-a născut prin circumsciirea preocupărilor asupra unui domeniu limitat. De asemenea, utilizarea, cu precădere a metodei metafizice ca metodă generală de cunoaștere a realității, caracterizată prin abordarea obiectelor și proceselor în mod izolat, a dus la constituirea unor științe separate, independente, fără legătura între ele. La aceasta au contribuit și condițiile social-istorice care au favorizat sau chiar au impus apariția unor anumite științe.

Într-o a doua etapă, de dată mai recentă, s-a produs diversificarea științelor printr-un proces de integrare sau interdisciplinaritate care a condus la apariția disciplinelor de graniță (geofizică, biofizică, biochimie, lingvistica, matematica etc.). Se accentuează tot mai mult caracterul interdisciplinar al cercetării în toate domeniile. În momentul în care cercetarea nu se mai limitează la descrierea fenomenelor într-un anumit domeniu, considerate izolat, la explicarea fenomenelor și a legităților acestora se depășesc în mod forțat frontierele observabilului, deoarece orice cauzalitate depinde de necesitatea unor deducții și structuri operaționale ireductibile la simpla constatare. Frontierele între discipline tind să dispară, căci structurile sunt sau comune, sau solide unele cu altele.

Cercetările interdisciplinare au condus la apariția unei discipline de amplă sinteză teoretică (teoria informației sau informatica, praxiologia sau teoria acțiunii eficiente, știința conducerii ș.a.)

Știința nu există în mod abstract, ea este rezultatul activității de cercetare, totalitatea enunțurilor verificate și demonstrate ca adevărate.

Pe fonul dezvoltării generale a științelor în condițiile social-istorice date, s-au dezvoltat și s-au constituit și științele educației.

Omul este o ființă complexă, bio-psiho-socială. De aceea, de problematica și destinul lui se ocupă o mulțime de științe: biologice, psihologice, economice, sociale, politice, culturale etc., fiecare studiind - ul dintr-un anumit punct de vedere.

Știința care se ocupă în mod expres de formarea personalității omului prin educație este Pedagogia.

Educația constituie obiectul de studiu al pedagogiei, abordabil din perspectiva dimensiunii sale funcțional-structurale.

Analiza educației, la nivel funcțional-structural presupune raportarea la trei repere metodologice: un reper metodologic de ordin social, care privește educația, în mod special, ca produs; un reper metodologic de ordin psihologic, care privește educația, în mod special ca proces; un reper metodologic integrator, de ordin psihosocial, care privește educația, în mod special, ca activitate cu o acțiune specifică.

Educația a apărut și s-a dezvoltat ca fenomen social, ca produs.

1. Educația ca fenomen social. Caracterul istoric și de clasă al educației

Educația ca produs a apărut în zorii comunității umane.

Se spune că aproximativ cu trei milioane ani în urmă din lumea animală s-a desprins o ramură a hominoizilor, care prezintă forma inițială a strămoșului omului din care s-a format mai apoi omul contemporan.

Este evident faptul că despre caracterul educației copiilor din acea perioadă istorică nu știm nimic. Se poate presupune că caracterul educației de atunci nu se deosebește cu mult de ceea ce se poate observa astăzi la maimuțe. Pot fi menționate condițional etapele antropogenezei: de la 1,5 mln până la 300-200 mii ani în urmă-epoca arhantropilor și de la 300-200 mii ani până la 45-35 mii ani-epoca paleotropilor.

În regiunea Euro-asiatică oamenii primitivi au apărut în epoca paleolitică timpurie: 700 mii ani în urmă (Crimea, Caucazul, Asia Mijlocie, mai târziu Transnistria și Siberia).

Paleotropii perfecționau mijloacele de confecționare a uneltelor, perfecționau vânătoarea, erau preocupați de activitatea gospodărească în grup. Se îmbunătățeau condițiile de viață. Apăreau și se dezvoltau așezări stabile, se dezvoltau condiții favorabile pentru majorarea numărului copiilor. Apare educația. Experiența empirică a educației, dezvoltă necesitatea de a păstra și perfecționa educația. Copii erau tot mai mult încadrați în activitatea de muncă, în cadrul căreia avea loc formarea lor.

Copii participau în: menținerea focului, pregătirea hranei, culesul pomușoarelor, pescuitul. Toate acestea influențau direct la educarea lor.

Etapele următoare de dezvoltare a educației depind în mare măsură de condițiile climaterice. În perioada paleoliticului mediu (100 mii ani până la era noastră) un ghețar puternic a acoperit teritoriul Euroasiei. Condițiile extremale au impus oamenii primitivi să-și construiască locuințe, să folosească focul, să confecționeze unelte de muncă, să prelucreze piatra.

S-a schimbat caracterul vânătoarei: oamenii vânau în grup fiare mari.

Educația avea menirea de a forma omul, care lupta pentru existență.

Cu 45-35 mii ani în urmă se formează homo sapiens (omul cu rațiune).

Schimbările care au loc provoacă tendința de a forma comunități după modalitatea de îndeletniciri: vânători, pescari, apoi agricultori și mai târziu crescători de animale.

Epoca istorică care a început cu 35 mii ani în urmă, s-a finisat prin anul 5000 p.e. noastră-epoca secolului de piatră-neolitul. În aceea perioadă au fost pusă bazele unei noi structuri organizaționale-matriarhatul. Se evidențiază căile de rudenie pe linia mamei. Apare noi relații sociale, femeia influențează mult educația copiilor. (Despre aceasta ne vorbesc multe lucruri descoperite de către arheologi).

Educația nu se organiza în mod special. Cu educația se ocupau membrii bătrâni ai comunității. Materialele arheologice arată că tânăra generație era inclusă în viața cotidiană a comunității și participă activ la toate manifestările din cadrul comunității. Către vârsta de 10-12 ani adolescenții însușeau priceperi și deprinderi elementare vitale. La 13 ani de rând cu adulții se încadrau în diverse activități. Copiilor li se transmitea experiența activității gospodărești, prin participarea la diverse ritualuri. Se utilizau în ritualuri jucării-amulete, confecționate din diverse materiale. Jucăriile-amulete reprezentau tehnica vânătorului, tehnica prelucrării pământului. Are loc transmiterea experienței de viață de la o generație la alta.

Mai târziu, când se formează familia monogamă, educația își extinde conținutul (dezvoltarea fizică și dezvoltarea spirituală). Fetițele erau crescute de către mamă, băieții de către bărbați (rudele mamei)

Se evidențiază așa numita “inițiere” – este vorba despre grupe de copii (adolescenți) care prin ritualuri realizează trecerea adolescenților dintr-o categorie de vârstă în alta. Astfel apar primele instituții, care aveau drept scop organizarea educației.

Schimbările ce au loc în mijloacele de producere au influențat procesul de trecere de la utilizarea uneltelor de piatră la producerea uneltelor din cupru, apoi din bronz și pe urmă din fier.

Pe teritoriul ce se extindea de la Nipru până la Altai trăiau crescători de animale, pe teritoriul Caucazului, Asiei Mijlocii, Moldovei și Ucrainei – agricultori, în Siberia în raioanele cu păduri vânători. Se formau grupuri, care se ocupau cu o anumită formă de activitate: agricultură, olărit, prelucrarea metalelor ș.a. Între diverse grupuri se făcea schimb de obiecte, se negocia.

În epoca neolitică (8 - 6000 ani p.e.n.) apare scrisul-pictograma (din latină-desenat cu culori și din greacă-a scrie). Semnele desenate ale scrisului pictografic transmiteau informații

integre, care nu erau divizate în cuvinte. Se dezvoltă așa numita **frazegrafia** (scrisul prin intermediul tablourilor). Se scria pe coaja de mesteacăn, piele, bambuc.

Începe pregătirea viitorilor conducători de oști, vraci, șamani.

Astfel vom conchide că educația în cadrul societății primitive avea caracter social-istoric și de clasă și se caracteriza prin:

- caracter general;
- caracter egal;
- caracter colectiv.

În societatea sclavagistă, care se dezvoltă educația se realiza în familie. Despre aceasta se scrie în așa documente străvechi: Legile împăratului Babiloniei Hamurabi și în cartea țarului iudeilor Solomon.

Datorită faptului că se dezvoltă structuri statale trebuiau pregătiți funcționari de stat. Apare școala, care se dezvoltă sub influența factorilor economici, sociali, geografici, etnici, culturali ș.a.

Scrisul-pictogramă se completează cu scrisul prin ieroglife, fapt care influențează pozitiv asupra educației și școlii. Apariția școlilor a devenit un răspuns la toate necesitățile vieții.

Conținutul instruirii în școli era foarte mărginit. Copiii erau pregătiți pentru realizarea unor funcții clare.

În statele din Apus copiii învățau știința de carte.

În Mesopotamia existau școli, care aveau nevoie de scribi. Scribii se aflau pe o scară socială înaltă. În Mesopotamia au fost deschise primele școli în care se pregăteau scribii, numite “casele plăcilor” (placă-din argilă pe care se scria, se zgâria, se lăsa urme). Mai târziu se scria pe plăci de lemn, acoperite cu ceară. Școlile erau autonome, cu un singur învățător care dirija cu școala, îi învăța pe elevi să scrie, să citească.

Școlile pentru scribi s-au transformat cu timpul în centre de cultură și iluminare publică, iar pe lângă ele erau depozite de cărți, numite biblioteci (Biblioteca Hippuriana – anul 2000 p.e.n., Biblioteca Ninewiană – anul 1000 p.e.n.).

Conducea activitatea școlii “tatăl”, învățătorii se numeau “frații tatălui”. Elevii se împărțeau în două categorii: elevii mari și elevii mici. Instruirea se făcea cu scopul de a pregăti scribi. Elevii învățau tehnica scrisului. Tehnici de instruire specifice în acele școli erau: învățarea pe de rost și copierea. Cu timpul erau introduse dictări. În unele cazuri se utiliza metoda lămuririi, explicării (cuvinte dificile, texte mari).

În unul din documentele străvechi este descrisă o zi de școală (anul 2000 p.e.n.): învățătorul întreba elevul “Unde mergi în primele zile?” – “Merg la școală” – răspundea elevul. “Ce o să faci la școală?” – “Eu îmi pregătesc placa. Mănânc dejunul. Mi se dă tema orală. Mi se dă tema scrisă. Eu realizez tema. Când se finisează lecțiile, eu merg acasă. Acasă mă văd cu tatăl meu. Îi vorbesc tatălui ce am făcut la școală. Tatăl se bucură. Când mă scol dimineața o văd pe mama și îi spun “Dă-mi mai repede dejunul, trebuie să merg la școală...””

Instruirea este complicată. În prima etapă copiii învață să citească, să scrie, să facă calcul. În etapa ce urmează elevul învață diverse istorioare, legende se orientează spre însușirea priceperilor și deprinderilor.

În Egiptul Antic instruirea școlară începe din anul 3000 p.e.n.

Copilul era învățat mai întâi să asculte și apoi să fie ascultător.

Se aplica pe larg pedeapsa fizică, care era firească și necesară.

Școli de stat în Egipt se deschideau pe lângă catedrele episcopatelor, pe lângă palatele țarilor. Elevul trebuia să memoreze 700 ieroglife a să învețe a citi.

În Egiptul Antic se scria pe papirus-hârtie confecționată din planta de baltă sub aceeași numire. Pentru scris aveau rechizite speciale – cana cu apă, tăbliță de lemn cu găuri pentru vopsea din funingine neagră și vopsea roșie, un bețișor din trestie pentru scris. De pe papirus după necesitate se ștergea textul vechi și se scriu un text nou. Pe lucrările elevilor se scria data când au fost îndeplinite.

În unele școli se predau și elemente de matematică, necesare pentru construirea unor piramide, canale, pentru a măsura cantitatea roadei strânse, pentru unele date astronomice. Mai

târziu în Egiptul Antic se deschid școli speciale, în care de exemplu, erau pregătiți vracii-doctorii. La școală copii învățau des-de-dimineață până seara târziu.

Prezintă interes și alte țări străvechi, despre care puteți afla, citind desinestătător.

Noi vom analiza în continuare caracterul educației în perioada antichității.

După cum am menționat, civilizația străveche din apus a propus omenirii primele modele ale școlii. În continuare școala s-a dezvoltat în următoarea epocă-epoca antică, reprezentată de Grecia Antică și Roma Antică.

Teritorial epoca antică cuprindea trei continente: de la Oceanul Atlantic până la Egipt, Asia Mijlocie și India.

Pe insulele mării Egiptene-Critia și pe teritoriul Greciei în anii 3000-2000 p.e.n. s-a constituit un tip de cultură asemănător cu cultura orientului. Pe Critia era dezvoltat scrisul pe silabe, scrisul conținea consoane și vocale. Se trecea la scrisul alfabetic. Ca și în Orient, se organizau centre de instruire a scribilor.

Educația și instruirea tineretului în Grecia în sec.IX-VIII p.e.n. sunt reflectate în poemele “Iliada” și “Odiseia”, autorul cărora este considerat Homer. S-a stabilit modelul unui om perfect-personalitate dezvoltată intelectual, moral și fizic. Educația o făceau învățătorii, tutorii.

Eroii lui Homer posedă un limbaj expresiv, bogat, cunosc mituri, istoria neamului, cântă la instrumente muzicale, citesc. Se caracterizează tinerii astfel: “puternic, rezistent, cu mușchi tari, apt de-a lupta”.

În sec.VI-IV p.e.n. un rol mare l-au avut statele cetăți (“polis”):

Educația Spartană

Laconia cu capitala Sparta și Atica-cu capitala Atena. În aceste două state sau constituit două sisteme de educație: Educația Spartană și Educația Ateniană.

Laconia reprezenta un stat agrar cu pământuri fertile. Un stat care avea nevoie de ostași-apărătorii statului. În Sparta s-a creat un ideal deosebit al educației: armonios dezvoltat din punct de vedere fizic, cu un spirit puternic, însă în esență necărturar.

Educarea cetățeanului se afla în mâinile statului, adică toată responsabilitatea față de formarea generației în creștere era pe umerii statului. După cum scria Plutarh în opera sa “Licury”, apărătorii statului se formau de mici. Nou - născutul era examinat de către conducători. Copiii, care se nășteau bolnăvicioși erau aruncați în prăpastie, iar cei sănătoși, care arătau bine se creșteau de către dădace. Dădacele aveau grijă de copii până la 1 an (1,5 ani). Copiii nu erau înfășați, făceau mișcări libere, se alăptau, nu erau lăsați să plângă.

De la 7 ani băieții-spartiați erau adunați împreună și repartizați în echipe. În echipe ei trăiau împreună, creșteau. În fruntea echipei era numit cel mai ager copil, care posedă priceperi și deprinderi de gimnastică. Copiii se exercitau în arta de a ordona și de a se supune. Știința de carte învățau pentru “trebuințele vieții”.

De la 13 ani adolescenții se instruiău și se educău “în școlile de gimnastică”, conduse de către așa numitul “pedonom”, care avea și un asistent din numărul tinerilor. Școlile se aflău sub tutela reprezentanților generației în vârstă, copiii li se supuneau acestora. Adolescenții erau exercitați în arta militară, participău împreună cu adulții în marșuri și operații militare. Adulții organizău împreună cu adolescenții convorbiri pe teme morale. În convorbire se conversa despre bine și rău. Îi învățău să depisteze binele și răul în fapte și acțiuni. Erau deprinși adolescenții să vorbească scurt și laconic.

La 14 ani adolescenții demonstraū pregătirea fizică și pregătirea musistă (cântul și instrumentul muzical-fleita).

Se controla dacă adolescenții au formate așa trăsături ca: răbdarea și insistența. Adolescenții participău de asemenea în criptii-marșuri militare ale tinerilor în timpul cărui aveau dreptul să-i omoare pe iloți (sclavi puternici și bine pregătiți pentru luptă). La vârsta de 18 ani făceau serviciul militar în așa numitele detașamente “efebia”. Serviciul militar dura până la 21 ani și numai după aceasta spartanii aveau dreptul de a se numi cetățeni ai statului.

Educația Ateniană

În Atena democratică copii până la 7 ani se educă în familie. La vârsta de 7 ani copilul mergea la școală. Până la 7 ani educația copilului o făcea un sclav, numit pedagog. În traducere pedagogul reprezenta “conducerea cu creșterea copilului”. Încetul cu încetul dintr-un sclav obișnuit s-a format pedagogul-persoana care ajută copilului să învețe.

Instituțiile de învățământ ateniene se numeau “dudascalioane”. Ele erau pentru bogați. Erau cu plată. Educația musistă acoperea toate sferile culturii care se socotea că este tutelată de către muze (după mitologia greacă-fiicele zeiței Mnemosina. Ele tutelau: poezia, muzica, dansul, știința și arta în întregime).

În școala musistă băiatul învăța fragmente din literatura clasică: Homer, Ezop, Eshil, Sofocle, Euripid. Muzica, poezia și gramatica erau strâns legate între ele și trebuiau predate de către un singur învățător, care totodată învăța copii să cânte la chitară (prototipul ghitarei de astăzi).

După școala musistă copilul continua studiile în Palestra-școala de luptă. Se antrenau la fugă, trântă, sărituri, aruncau sulița și discul. Se pregăteau pentru întreceri.

Tinerii din familiile nobile, la finele palestreii, în vârstă de 16 ani continuau studiile în gimnaziu până la 18 ani. Gimnaziile erau de stat. În Atena în sec.V-IV p.e.n. erau trei gimnazii: Academia, Liceii, Cinosarg, unde oratorii iscusiți și poeții organizau cu tinerii convorbiri. Se utiliza termenul grec “shola”, astăzi școala. “Shola” desemna timp liber, odihnă activă, care perfecționează omul din punct de vedere fizic și spiritual.

Gimnaziul Academia se afla lângă amvonul eroului grec Academia. În grădinile lui Academia se aflau lucrurile aduse în dar lui Prometeu, care conform legendei a adus oamenilor scrisul. Aici Platon își aduna elevii.

Gimnaziul Liceii se afla lângă amvonul lui Apolon Liceii, în care și-a făcut studiile Aristotel. În gimnaziul Cinosarg își făceau studiile tinerii din diverse familii, nu numai nobile. Alături de acest gimnaziu se afla locul sfânt al lui Heracle, care era patronul acestei școli.

La 18 ani tinerii făceau serviciul militar în detașamentele de efebi. Doi ani de zile se aflau în serviciul militar. După 1 an de militărie depuneau jurământ și fidelitate Statului Atena.

În Atena și alte orașele ale Eladei în sec. V-IV p.e.n. aveau școlile lor așa numiții **sofisti** – învățătorii înțelepciunii. Ei învățau tinerii să vorbească frumos și logic. În acea perioadă în “polisele” grecești erau foarte importanți politicienii și oratorii. Politicienii se străduiau să convingă masele. Sofiștii pregăteau politicieni și oratori. Îi învățau să-și expună părerea, să apere punctul său de vedere. Sofiștii au pus bază dezvoltării retoricii și logicii.

2. Premize ale gândirii pedagogice în antichitate. Concepția pedagogică

În secolul VI p.e.n. în Grecia Antică se pune bază școlii filozofice. Cea mai veche școală filozofică era școala lui Pitagora (sec. VI p.e.n.) Școala lui Pitagora organizează bine educația și instruirea tineretului. De exemplu, ei elaborează ideea despre periodizarea dezvoltării omului, punând la bază-perioada de 7 ani. În primii 7 ani-cad dinții (se schimbă), în a doua perioadă de 7 ani-are loc maturizarea sexuală; în a treia perioadă-crește barba. Instruirea și educația trebuie realizate în corespundere cu vârsta pentru ca: “copiii să nu se comporte ca infanții, tinerii-ca copiii, bărbații-ca tinerii, iar bătrânii să nu cadă în marazm”.

În sec. V p.e.n. în Grecia Antică a apărut necesitatea de a conștientiza în cadrul filozofiei așa un fenomen social ca educația, pentru a lămurii acest fenomen, a-l structura. Se adunase un material empiric bogat, se organizau și funcționau școli.

Primele încercări de a lămurii fenomenul educației le întâlnim la marii filozofi: Heraclit, Democrit, Socrate, Platon, Aristotel (sec.VI-V p.e.n.) – în lucrările sale elaborează idei: fiecare om este apt de a învăța, de a cunoaște adevărul și de a se perfecționa. Omul posedă două unelte ale cunoașterii: senzațiile și rațiunea. Prin organele de simț omul vine în contact cu lumea înconjurătoare și își formează capacitatea de a gândi.

Democrit (anii 470/460 p.e.n.) – gânditor enciclopedic – fondatorul ideii materialiste despre om și lume. A elaborat bazele teoriei cunoașterii, spunând că există cunoștințe raționale și

cunoștințe senzoriale. Democrit primul a formulat ideea despre educația în corespundere cu natura copilului.

Socrate (469-399 î.Hr.)

Socrate a susținut o intensă pledoarie pentru deplina dreptate morală, premisa necesară pentru manifestarea gândirii și a demersului sau paideic. A pus mai presus ca orice perfectarea calităților umane. Obținerea virtuții este scopul interogației sale filozofice. Dar, pentru a deveni virtuoz, trebuie să cunoaștem binele. Binele sălășluiește în om și urmează a fi cunoscut. De aici invitația permanentă la cunoașterea de sine.

Platon (427-347 î.Hr.)

La Platon, educația este asimilată cu însuși procesul dialectic, adică demersului științific sau filozofic ca proces de formare și orientare a ființei către cunoașterea științifică, în sensul antic al termenului. A cunoaște și a învăța sunt două fațete ale aceluiași proces de eliberare care conduce la înțelepciune.

Ideea de Bine este cea care alimentează actele noastre făuritoare de bine dar care niciodată nu ating perfecționarea ideii. Noi ne raportăm la valoare tocmai pentru că nu o atingem nicicând.

Platon propune un prim sistem pedagogic în cadrul căruia educația capătă un caracter instituțional statal având obligația să adune și să rețină copiii în internate speciale.

În concepția lui Platon, educația nu poate avea finalități sau obiective universale, nediferențiate. Fiecare individ sau clasă socială pretinde un tratament separat, conform unei diviziuni a activităților și unei întrupări a potențialurilor.

Platon determină două mari laturi ale educației: educația intelectuală și educația fizică. Educația intelectuală se va realiza prin intermediul așa-numitei Arte a Muzeelor (artele, dar și științele, meseriile, ocupațiile artisanale).

A doua componentă a educației, cea fizică, se va realiza cu ajutorul gimnasticii. Educația fizică trebuie să prevină îmbolnăvirile, să întărească organismul, să-l mențină în formă. Subliniem faptul că Platon recomandă ca gimnastica să se adreseze în primul rând sufletului și apoi trupului. Educația fizică este un exercițiu curativ și recuperator pentru mine.

Platon proclamă egalitatea sexelor în materie de educație, tinerele fete dispunând de forme de educație ca și băieții. Fetele fac gimnastică, înoată ca băieții și sunt chemate să apere cetatea.

Platon formează și o definiție: “Buna educație este cea care dă corpului și sufletului toată frumusețea, toată perfecțiunea de care sunt capabile”.

În lucrarea “Legile”, Platon susține ideea realității etapizate, pe vârste a educației după cum urmează: între 3 și 6 ani, educația se va face prin jocuri, sau relatarea unei legende; de la 6 până la 10 ani, se introduc exercițiile de călărie și trasul cu arcul; 10-13 ani, copilul este inițiat în tainele scrisului și cititului; 13-16 ani-instrucția prin intermediul artei muzelor (matematici, dans, cânt); 16-20 ani-pregătirea militară; 20-30 ani-pregătirea filozofică; 30-35 ani – formarea competenței; după 35 ani - îndeletnicirea cu sarcini se stat; după 50 ani-funcția de conducător al statului.

Aristotel (384-322 î.Hr.)

Aristotel este prototipul profesorului. Este adeptul dezvoltării progresive a naturii umane. Celor trei trepte ale dezvoltării “sufletului” (corporalitate, sensibilitate, inteligibilitate) le sunt necesare tratamente diferite, realizate progresiv prin exerciții și studii compatibile cu puterea particulară de absorbție.

În liceul pe care îl înființează, pe un loc central se află studierea științelor naturii. Pentru aceasta a înființat o grădină zoologică, o bibliotecă un “museu” de științe naturale, pentru care Alexandru Macedon, fostul său elev, îi trimitea mostre de plante și de animale, de negăsit în Grecia.

În lucrarea “Despre suflet” propune o teorie psihologică: sufletul se definește prin simțire, gândire și mișcare. distinge trei ipostaze ale sufletului uman: un suflet vegetativ, unul animal și altul rațional. Sufletului vegetativ îi sunt caracteristice hrănirea și procrearea senzației

și dorințe, imaginație și memorie. Sufletul rațional este baza gândirii care îl îndreaptă pe om spre adevăr (și) care îl face nemuritor.

Aristotel este adeptul unei educații pe etape și diferențiate în funcție de dimensiunile și caracteristicile "sufletului" persoanei educate. Scopul educației constă în atingerea virtuții, prin dominarea pasiunilor de către rațiune și prin practicarea valorilor finale. Aristotel pune accentul asupra rolului activității și al acțiunii personale a copilului în cunoașterea realității.

Marcus Fabius Quintilianus (35-95 î.Hr.)

Lucrarea "Institutio oratoria" – 12 capitole - tratat de retorică. I capitol - un trata de pedagogie generală. Scopul educației-formarea unui bun orator. Primele impresii dobândite de copil îl vor influența pentru toată viața-despre experiența personală a copilului. Studiile trebuie începute la momentul potrivit – 7 ani. Deprinderea scrisului, cititului, socotitului se formează la școală.

Concluzie

Deci, în antichitate sunt făcute încercări de a supune analizei fenomenul social educația și de a determina educația ca proces, orientat spre formarea personalității umane.

3. Pedagogia creștină

În mai toate cărțile Vechiului Testament întâlnim numeroase sugestii și principii educative, expuse mai puțin sistematic, dar în contexte atât de elocvente și cu o periodicitate atât de exactă încât acest corpus de scrieri se constituie într-un îndreptar moral-educativ de căpătâi pentru toate vremurile. Bogata înțelepciune cuprinsă în maximele acestor cărți reprezintă o ipostază semnificativă a patrimoniului sapiențial al omenirii cu o valabilitate universală. Conform Cărilor Sfinte la care ne referim, rolul preponderent în educație îl joacă familia. „Păzește, fiule, povața tatălui tău și nu lepăda îndemnul maicii tale. Leagă-le la inima ta, pururea atârnă-le de gâtul tău. Ele te vor conduce când vei vrea să mergi; în vremea somnului te vor păzi, iar când te vei deștepta vor grăi cu tine. Că povața este un sfeșnic bun și legea o lumină, iar îndemnurile care dau învățătura sunt calea vieții" (*Pildele lui Solomon* 6, 20-22).

Scopul educației rezidă în dobândirea înțelepciunii. Spre ea trebuie să tindem din toate puterile: „Fericit este omul care a aflat înțelepciunea și bărbatul care a dobândit pricepere. Căci dobândirea ei este mai scumpă decât argintul și prețul ei mai mare decât al celui mai curat aur. Ea este mai prețioasă decât pietrele scumpe; nici un rău nu i se poate împotrivi și e bine-cunoscută tuturor celor ce se apropie de ea; nimic din cele dorite de tine nu se aseamănă cu ea" (*Pildele* 3, 13, 14, 15). Înțelepciunea este condiția atingerii virtuții supreme, a intrării în împărăția veșnică: „înțelepciunea este luminată și neînserată și cei care o iubesc o văd ușor și cei care o caută o găsesc. Ea iese în cale celor care o doresc și li se arată ea, întâi... începutul ei este pofta cea adevărată de învățătura. Iar pofta de învățătura are în sine iubirea, iar iubirea este paznica legilor ei, iar păzirea legilor ei este adevărarea nemuririi. Și nemurirea ne face să fim aproape de Dumnezeu" (*înțelepciunea lui Solomon* 6, 12-13, 17-19). Se insistă asupra diferenței semnificative dintre cel învățat și cel neînvățat, asupra forței sporitoare a înțelepciunii, dar și a responsabilizării acesteia: „Nu se va învăța cel care nu este isteț; este isteție care înmulțește amărăciunea. Știința celui înțelept se va înmulți ca un potop, și sfatul lui ca un izvor de viață. Cuvântul înțelept de-1 va auzi cel știutor, îl va lauda și peste el va adăuga... Ca o casă în ruine este înțelepciunea prostului, și știința nebunului, cuvinte fără rost. Obezi în picioarele celor nebuni este învățătura și ca niște cătușe în mâna cea dreaptă... Ca podoaba cea de aur este învățătura la cel înțelept și ca brățara în brațul drept" (*Sirah* 21, 13-14, 16, 20-21, 23). Învățătura are, într-un fel, un caracter bivalent: se poate folosi atât în folosul omului, cât și împotriva lui. Deșteptăciunea seacă este mai mult o povară, care, dacă nu este comp! 3tată de înțelepciune și moralitate, degenerază în cele mai cumplite fărădelegi.

Ca metode educative, invocate în Vechiul Testament, menționăm exemplul părinților, care trebuie să fie atenți la consecvența dintre cuvânt și faptă, apelând chiar la aprecierea prin muștrare, atunci când realitatea conduitelor o impune : „Muștră pe fiul tău și el îți va fi odihnă și îți va face plăcere sufletului tău" (*Pildele* 29, 17). Trebuie remarcat faptul că muștrarea are forță educativă în măsura în care aceasta are un caracter constructiv, reparator, și nu distructiv,

incriminator. Dragostea părintească se cere a fi cumpănită și arătată cu înțelepciune, astfel încât prin muștrare să se preîntâmpine plăcerile dăunătoare. Pentru situații aparte se invocă și forța „bățului”, a bății atente, întrucât „Cine cruță toiagul său își urăște copilul, iar cel care îl iubește îl ceartă la vreme” (*Pildele* 13, 24).

Obiectivele morale sunt prezente în foarte multe secvențe ale Vechiului Testament. Cele mai multe reguli educative le întâlnim în *Leviticul*, *Numerii*, *Deuteronomul*, *Pildele lui Solomon*, *Psalmi*. Normele promulgate în *Leviticul* incumbă profunde dimensiuni morale și educative. Exemplificăm cu următorul citat: „Să nu furați, să nu spuneți minciună și să nu înșele nimeni pe aproapele său. Să nu vă jurați strâmb pe numele Meu și să nu pângăriți numele cel sfânt al Dumnezeului vostru, că Eu sunt Domnul Dumnezeul vostru. Să nu nedreptățești pe aproapele. Să nu-l jefuiești. Plata simbriașului să nu rămână la tine până a doua zi. Să nu grăiești de rău pe surd și înaintea orbului să nu pui piedică. Să te temi de Domnul Dumnezeul tău. Eu sunt Domnul Dumnezeul tău. Să nu faceți nedreptate la judecată; să nu căutați la fața celui sărac și de fața celui puternic să nu te sfiești, ci cu dreptate să judeci pe aproapele tău. Să nu umbli cu clevetiri în poporul tău și asupra vieții aproapelui tău să nu te ridici. Eu sunt Domnul Dumnezeul vostru. Să nu dușmănești pe fratele tău în inima ta, dar să muștri pe aproapele tău, ca să nu porți păcatul lui. Să nu te răzbuni cu mâna ta și să nu ai ură asupra fiilor poporului tău, ci să iubești pe aproapele tău ca pe tine însuși. Eu sunt Domnul Dumnezeul vostru” (*Leviticul* 19, 11-18). În general, *Pildele lui Solomon* pot fi interpretate și din perspectivă pedagogică, acestea constituindu-se într-un ghid educativ al deprinderilor bunelor maniere, al stabilirii unor relații demne între oameni ce fac parte din categorii grupale diferite.

În *Psalmi*, de pildă, un adevărat compendiu al Vechiului Testament, se exprimă într-o formă aleasă modalitățile și străduințele credincioșilor de a atinge modelul perfect de conduită, cel impus de voința divină. Psalmodia, ca formă cântată (acompaniată) a ideilor, este mai aproape de sufletul credinciosului și are un impact mai puternic asupra vieții sale morale. Cum spune Sfântul Vasile cel Mare, psalmul face să slăbească mânia sufletului și să înfrâneze pornirea către patimi; este tovarășul prieteniei, apropierea celor care stau departe, ca unul care împacă pe cei ce-și poartă vrăjmășie.

Se insistă în *Psalmi* asupra relației dintre divinitate și om, precum și asupra statutului ființei umane, punându-se accent pe dependența omului față de Dumnezeu și pe perfectibilitatea ființei. Dumnezeu este asemenea unui părinte : „Cum se îndură un tată de fiii săi, așa se îndură Dumnezeu de cei care se tem de El” (*Psalmi* 69, 9). Omul este creat după chipul și înfățișarea lui Dumnezeu și el are un statut privilegiat, având o anumită demnitate existențială. De la Dumnezeu merge orice normă de conduită. Spre El trebuie să ne îndreptăm privirea. El este modelul suprem; El este calea. „Căile Tale, Doamne, arată-mi, și cărările Tale mă învață. Îndreptează-mă spre adevărul Tău și mă învață... Bun și drept este Domnul, pentru aceasta lege va pune celor ce greșesc în cale. Îndrepta-va pe cei blânzi la judecată, învăța-va pe cei blânzi căile Sale. Toate căile Domnului sunt milă și adevăr pentru cei ce caută așezământul Lui și mărturiile Lui” (*Psalmi* 24, 4-5, 9-11). Dumnezeu nu lasă în părăsire creația Sa, purtând de grijă omului atât pe pământ, cât și în cer. „Domnul mă paște și nimic nu-mi va lipsi.

Exemplaritatea devenirii creștine o aflăm atât în Sfânta Scriptură, cât și în Sfânta Tradiție. Găsim de cuviință să subliniem faptul că sunt foarte importante corelativitatea, și unitatea dintre cele două surse fundamentale. Relevanța pedagogică trebuie căutată nu numai în cumulumul ideatic revelat în scrierile biblice, ci și în felul în care învățătura primă s-a statornicit în trăirea și experiența oamenilor. Actul pedagogic adevărat apare dintr-o anume transformare a mundanului după liniile de forță ale transcendentului. Exemplaritatea de ordin scripturar (în special cea veterotestamentară) și exemplaritatea mundană (a Sfinților Părinți, a marilor trăitori și sporitori ai credinței creștine) gravitează în jurul exemplarității formative a lui Iisus Hristos, ca o încununare a celor două planuri (etalată mai ales în Sfintele Evanghelii). Prin întruparea sa, „devenind asemenea oamenilor și la înfățișare aflându-se ca un om” (*Filipeni* 2, 7), ne-a putut oferi conduita concretă, la care putem accede și noi. Dacă această conduită

exemplară ar fi rămas numai la stadiul unui discurs revelat, al unor normative abstracte, supraindividuale, valoarea modelului respectiv ar fi rămas destul de palidă. Dar, după cum știm, Iisus Hristos, prin vorbele și faptele Sale, a trăit învățătura Sa, ne-a arătat, trăind ca noi, că putem trăi asemenea Lui.

Dar în ce constă specificul modelului hristic ?

Iisus Hristos reprezintă norma fundamentală, paradigma existențială de la care se va inspira adevăratul creștin în acțiunile sale. În măsura în care noi ne dăruim Lui, și Dumnezeu coboară în noi. „Fiți dar următori ai lui Dumnezeu, ca niște fii iubiți” (*Efesenii* 5, 1) - ne cheamă Sfântul Apostol Pavel. Și acest travaliu se cere a fi făcut pe cont propriu și în mod liber „până vom ajunge toți la unitatea credinței și a cunoașterii Fiului lui Dumnezeu, la starea bărbatului desăvârșit, la măsura vârstei deplinătății lui Hristos” (*Efesenii* 4, 13). Iisus Hristos este modelul formator prin excelență. Tradiția ne îndeamnă să-L imităm pe El, să-I urmăm exemplul, și nu să fim egalul Lui. Hristos este un model care transcende omul; acesta din urmă pretinde și caută să-L egaleze, fără însă a atinge statutul său. Vom face în acest punct următoarea precizare: observăm că modelul hristic îngăduie o perfecționare a atributelor umane reale și nu ne sperie prin intangibilitatea lui. La el au acces toți indivizii, indiferent de slăbiciunile și căderile de circumstanță. Nimeni nu este împiedicat de nimic în acest urcuș. Departe de a fi un rețetar abstract și impersonal, creștinismul permite o concretizare a valorilor la nivelul actelor și comportamentelor ființei „căzute”. Iisus Hristos este modelul ce modelează neîncetat prin El însuși. Modelare este ceea ce Iisus Hristos a făcut neîncetat prin cuvintele, faptele și pildele sale. Chemările Lui trimit direct la concretețea experienței personale : „Fiți voi desăvârșiți, precum Tatăl vostru din ceruri desăvârșit este” (*Matei* 5, 48); „Să iubești pe aproapele tău ca pe tine însuși” (*Matei* 19, 19); „Eu sunt Calea, Adevărul și Viața. Nimeni nu vine la Tatăl Meu decât prin Mine” (*Ioan* 14, 6); „Ci toate câte voiți să vă faceți vouă oamenii, asemenea și voi faceți...” (*Matei* 7, 12) ; „Și care este mai mare între voi să fie slujitorul vostru; Cine se va înălța pe sine se va smeri, și cine se va smeri pe sine se va înălța” (*Matei* 23, 11-12). Pentru creștin, idealul îl reprezintă realizarea, prin efort propriu, a transferului unor trăsături de la Modelul Suprem la creatură.

Iisus Hristos cuprinde toate atributele învățătorului perfect; activitatea sa formativă suportă toate metaforele posibile, prin care este exprimată formarea personalității. Astfel, Hristos este considerat:

- ghid care conduce omenirea spre împărăția cerească; El a spus „Eu sunt calea, adevărul și viața”, cel care veghează asupra corăbiei, care liniștește furtuna;
- cel care hrănește aducând mana, euharistia, care înmulțește pâinile, care transformă apa în vin, care se dă pe El însuși drept hrană;
- grădinar care îngrijește Raiul, maestru al secerișului, al facerii vinului;
- modelator, precum Dumnezeu Tatăl care l-a creat pe Adam, care fasonază omul asemenea vasului de lut;
- scrib divin ce creează lucruri și stări prin cuvânt, ce-și pune amprenta pe pagina albă care este sufletul omului;
- aducătorul de lumină și luminător în același timp;
- păstor și pescar de oameni;
- arhitect al lumii, botezător al templului, dulgher;
- părinte prin excelență, dătător de viață, generatorul suprem;
- purtător al bogăției și harului;
- vindecător și tămăduitor de trupuri și suflete ;
- comandantul oștilor cerești, luptător și învingător al celor rele.

Ca forme de organizare a învățării, Hristos a apelat la mai multe strategii didactice, întâlnite în decursul istoriei: sistemul individual, întrebuițat în situația femeii samaritene, a orbului din naștere sau în cazul lui Nicodim; sistemul grupai, când discută cu ucenicii în grupuri mai restrânse; sistemul frontal, în cuvântările adresate mulțimii; sistemul monitorial, când trimite apostolii să propăvăduiască învățăturile sale („Drept aceea, mergând, învățați

toate neamurile, botezându-le în numele Tatălui și al Fiului și al Sfântului Duh; învățându-le să păzească toate câte v-am poruncit vouă, și iată Eu cu voi sunt în toate zilele, până la sfârșitul veacului. Amin" - *Matei* 28, 19-20).

Există câteva principii cu valoare paradigmatică în cadrul pedagogiei lui Hristos:

- *desăvârșirea*, care privește atât fizicul, trupescul (vezi motivul nunții din Cana, minunea înmulțirii peștelui și a pâinii etc), cât, mai ales, viața interioară, axul a ceea ce astăzi se numește personalitate morală;
- *activismul*, respectiv lupta interioară pentru a dobândi binele suprem; Iisus știe că cele mai grele lupte sunt cele duse cu șinele și propăvăduiește cea mai eroică formă de renunțare : autorenunțarea („Dacă voiești să fii desăvârșit, du-te, vinde averea ta, dă-o săracilor și vei avea comoară în cer; după aceea, vino și urmează-Mi" - *Matei* 19, 21);
- *libertatea interioară*, care nu poate fi afectată de nici o determinare; statul pentru care luptă Hristos este Statul Ceresc; El recomandă supunerea față de ordinea exterioară, dând El însuși exemplul plății dărilor („Să nu socotiți că am venit să stric Legea și proorocii; n-am venit să stric, ci să împlinesc" - *Matei* 5, 17); distrugerea ordinii exterioare nu putea duce decât la depravare și dezagregare sufletească („Dați deci Cezarului cele ce sunt ale Cezarului și lui Dumnezeu cele ce sunt ale lui Dumnezeu" - *Matei* 22, 21); libertatea interioară nu este angajată prin supunerea față de ordinea existentă;
- *egalitatea și iubirea fraternă*, deoarece toți sunt fiii lui Dumnezeu; Iisus a predicat pretutindeni toleranța și iertarea semenilor, inclusiv a dușmanilor; sentimentele de simpatie sunt arătate cu generozitate („Să iubești pe aproapele tău ca pe tine însuși" - *Matei* 19, 19; „Care este mai mare între voi să fie slujitorul vostru" - *Matei* 23, 11);
- *valorificarea copilului*, deoarece acesta este prototipul virtuții; copilăria este o stare de perfecțiune asemănătoare aceleia la care adultul va accede pentru a fi mântuit: „Lăsați copiii și nu-i opriți să vină la Mine, că a unora ca aceștia este împărăția cerurilor" (*Matei* 19, 14); idealul educației nu trebuie căutat înainte, ci în urmă, prin întoarcerea la inocența copilăriei. În tradiția educației creștine, respectarea și fructificarea plasticității infantile sunt principii bine cunoscute.

Clement Alexandrinul este primul gânditor creștin care a lăsat o lucrare de pedagogie sistematică, din care s-a alimentat tradiția creștină privind educația. Idealul educației, în opinia lui, rezidă în punerea în acord a voinței umane cu voința divină. Pentru aceasta, este nevoie de depășirea a trei trepte: convertirea, instruirea și desăvârșirea. Se înțelege că el acordă un loc deosebit educației religioase, dar nu neglijează educația morală, intelectuală, estetică, fizică.

Principala lucrare cu caracter educativ este *Pedagogul*, ce face parte dintr-o proiectată trilogie din care nu realizează decât două cărți. Cei convertiți trebuiau să fie educați pentru viața creștină. Cuvântul este Pedagogul celor convertiți, iar aceștia sunt un fel de nou-născuți. În această lucrare, cuvântul lui Dumnezeu este întruchipat de Pedagog. Dar cine este Pedagogul? El se numește Hristos, răspunde Clement. El își mai dă numele și de păstor: „Eu sunt un bun păstor" ; se face comparația dintre Pedagog și păstorii ce-și conduc turmele, căci și Pedagogul își conduce cu sollicitudine copiii și, în general, tot ce este numit în chip alegoric turmă, oi. „Pedagogul este deci, în mod natural, Logosul, căci el ne conduce pe noi, copiii, spre mântuire... Cât privește pedagogia, aceasta este religia: ea este învățătura în serviciul lui Dumnezeu și, în același timp, educația în vederea cunoașterii și a bunei formări care ne conduce spre cer. Noțiunea de «pedagogie» acoperă realități multiple: pedagogia pe care o presupun conducerea și instruirea; pedagogia care dă orientarea și învățământul; în al treilea rând, pedagogia în sensul formării primite, apoi pedagogia ca materie de predat, cum ar fi, de pildă, preceptele. Cât despre pedagogia lui Dumnezeu, aceasta este indicarea căii drepte a adevărului în vederea contemplării lui Dumnezeu, indicația unei sfinte conduite printr-o perseverență eternă" (Clement d'Alexandrie, 1960, p. 207). Idealul educației creștine îl constituie înscrierea omului pe drumul către Hristos, dobândirea virtuții alimentată de atracția și suflul modelului suprem, mântuirea sufletului prin

răscumpărare, dar și prin educație sistematică. Educația creștină, după Clement, se vrea universală, cuprinzând oameni de toate vârstele; modelul educației care se cere a fi întruchipat îl reprezintă Iisus Hristos ; scopul educației în spirit creștin presupune o viață aleasă. Mai adăugăm faptul că educația este îndreptată atât asupra sufletului, cât și asupra trupului.

Pedagogul se caracterizează prin următoarele trăsături definitorii: este fără de păcat, nepătimaș cu sufletul, este Dumnezeu preacurat în chip de om, slujitor al voinței părintești, este Cuvântul Domnului, Cel ce este în Tatăl, Cel ce stă în dreapta Tatălui. Sarcina omului constă în accederea la această stare treptat, exponențial, având în vedere că atributul perfecțiunii nu aparține omului, ci divinității, care este fără păcat. Creștinul se va caracteriza prin acceptarea și supunerea față de canoanele credinței; credința este mântuitoare și roditoare în spiritul omului. Dacă simplul creștin primește adevărurile de credință în mod spontan, cel ce nu crede sau crede mai puțin (gnosticul) receptează dogmele prin demonstrare, clarificare, prin impunerea rațională, printr-un demers hermeneutic de înțelegere a adevărurilor supreme. Subiectul educației, elementul activ și transformator, este constituit din Cuvântul lui Dumnezeu, iar obiectul educației care suportă acțiunea sunt „copiii”, oamenii aflați în starea de cvasiinocență, permisivă la sedimentarea noilor învățături.

Vasile cel Mare consideră că viața în comun este prielnică desăvârșirii prin credință. El arată, prin comparații semnificative, că viața solitară este inferioară vieții laolaltă. Pentru aceasta, el va scrie *Regulile mari* și *Regulile mici*, care ordonează și astăzi viața călugărilor din mănăstirile ortodoxe. Viața în mănăstire se cere a fi întemeiată pe ordine, statornicie, disciplină. Sfântul Vasile precizează reguli privitoare la rugăciune, la studiu, la munca manuală, la relațiile dintre monahi, între aceștia și lumea laică. „Preceptul lui este *ora et labora* (rugăciune și muncă)... *Ora et labora* definește un autentic ethos al viețuirii creștine integrale și este principiul care sintetizează și caracterizează dubla natură a omului: esența sa spirituală și structura psihofizică” (Adămuț, 1997, p. 234). Felul cum sunt redactate aceste reguli, stringența logică, ordonarea didactică și intuițiile sale praxiologice trădează faptul că Sfântul Vasile cel Mare era bine documentat și dispunea de circumspecția și harul adevăratului om de știință.

Idei cu privire la educație aflăm în ambele scrieri invocate, la care se mai adaugă și cele din *Etica*, *Regulile morale*, *Cuvânt către tineri*, *Constituțiile ascetice*. Finalitatea existenței omului, ca și scopul educației rezidă în pregătirea pentru viața cealaltă - idei pe care o vom găsi peste secole și la Comenius. Omul trebuie să iubească din toate puterile tot ceea ce facilitează atingerea acestui țel și să se țină la distanță de ceea ce nu are nici o legătură cu el. Ca mijloace de purificare recomandă rugăciunea, munca și postul.

Spirit foarte cultivat, foarte bun cunoscător al culturii grecești, Sfântul Vasile nu disprețuiește arta și literatura profană, ci, dimpotrivă, le recomandă cu căldură, mai ales atunci când acestea sunt coextensive cu ideile creștine, îngăduința față de cultura laică este explicabilă, pentru că prin intermediul ei ajungem să cunoaștem felul cum era înțeleasă virtutea la marii gânditori antici. El îi îndeamnă pe tineri să se apropie de cultura greacă, citind cu precădere acele scrieri în care se face apologia virtuții, precum cele ale lui Homer, Hesiod, Solon, Pitagora, Platon, Diogene (cf. Narly, 1935). Se găsesc aici, consideră Părintele capadocian, multe precepte și exemple salutare, dintre care unele par a fi extrase din Sfintele Evanghelii. Citirea autorilor clasici se constituie într-o pregătire pentru înțelegerea adevărurilor divine, ținta căutărilor sufletului.

Ceea ce urmărește Sfântul Vasile este realizarea unei personalități moral-religioase, trăirea întru Hristos, pentru Hristos, cultivarea iubirii pentru Dumnezeu și pentru oameni. Se cere a fi cunoscută învățătura Vechiului și Noului Testament. Acest obiectiv trebuie urmărit de timpuriu, prin educarea copiilor în disciplină și iubire față de Dumnezeu. „Așadar, trebuie ca sufletul să fie îndrumat spre practicarea faptelor bune îndată, de la început, când este încă ușor de format și fraged și, fiind moale ca ceara, primește cu ușurință formele care se presează asupra lui, așa încât, atunci când va veni rațiunea să arate (sugereze) ceea ce este folositor, iar obiceiul să îndrumeze cu ușurință spre săvârșirea binelui” (Sfântul Vasile cel Mare, 1989, p. 246). Metafora plasticității firii umane nu este o descoperire a psihologiei

moderne ; după cum putem observa, intuirea acestui adevăr fundamental a caracterizat cele mai luminate minți din perioada creștinătății timpurii. Scopul educației poate fi atins de către călugări, în mănăstiri. Astfel, el îi sfătuiește pe aceștia să primească în mănăstiri copiii orfani și să-i educe.

Sfântul Vasile avansează și o serie de măsuri cu privire la somn, la priveghere, în legătură cu cantitatea, calitatea și periodicitatea hranei, cu privire la îngrijirea trupului, îndeamnă ca în caz de îmbolnăvire să se consulte medicul. De altfel, arta pedagogului se aseamănă cu meșteșugul medicului: nu trebuie prescris același medicament pentru orice boală, bolnav sau mädular. Pedepsa este presupusă, iar aceasta va fi dimensionată în funcție de mărimea păcatului. Dacă un copil îl supără pe un coleg, pedeapsa va fi următoarea: copilul provocator să aibă față de acel camarad o conduită cu atât mai iubitoare și să-i facă servicii cu atât mai mari, cu cât l-a supărat mai mult. Dacă un elev s-a comportat necuviincios la masă, se pledează pentru ideea ca acel copil să fie silit la ora mesei a privi cum ceilalți mănâncă frumos, fără să se atingă de bucate. Pedepsele sunt asimilate unor exerciții de autoperfecționare, pentru stăpânirea sinelui și înfăptuirea unor acțiuni juste. Părintele Bisericii mai cere ca elevii „să fie instruiți în sentințele din *Proverbe* și să li se ofere premii pentru reținerea numelor și faptelor din acestea, ca să-și ajungă scopul cu plăcere și cu comoditate (recreere), fără suferințe și fără jigniri. Iar atenția spiritului și obiceiul de a nu se îngâmfa și-l vor însuși aceștia cu ușurință printr-o educație bună, dacă vor fi întrebați neconținut de către învățători unde le sunt gândurile și cu ce se ocupă în cugetele lor. Căci această naivitate (sinceritate) a vârstei, fără viclenie și incapabilă de minciună, trădează secretele sufletului...” (Sfântul Vasile cel Mare, 1989, p. 246). Copiii vor locui în camere separate de cele ale călugărilor și, în genere, trebuie ținuti la distanță de intimitatea vieții acestora, mai ales de aspectele mai puțin plăcute, inclusiv păcatele și greșelile lor. Sfântul Vasile se dovedește a fi un fin psiholog atunci când analizează influențele și determinările educative ale vieții în comun. Copiii pot fi influențați atât în bine, preluând modele de conduită dezirabile, cât și în rău, prin imitarea unor lipsuri sau fărădelegi. în afară de acestea, s-ar putea întâmpla ca cei tineri, stând la un loc cu cei vârstnici, să treacă să facă, în mod necuviincios și înainte de vreme, lucruri pe care cei mai bătrâni le fac în mod cuviincios, căci vârsta le-o permite. Educarea voinței constituie un alt obiectiv al educației. Patimile sunt, după Sfântul Vasile, asemenea valurilor; dacă stai deasupra lor, vei fi un cârmaci sigur al vieții, dar, dacă nu le stăpânești cu rațiune și statornicie, vei fi aruncat încoace și încolo ca o corabie fără greutate și te vei îneca în „marea” păcatului. Patimile nu sunt numaidecât rele în sine; ele pot deveni bune, dacă li se dă o întrebuintare inspirată.

Toma de Aquino (1225-1274)

Ca și Aristotel, Toma admite existența în om a trei dimensiuni: sufletul intelectual, sufletul senzitiv și sufletul vegetativ. Cele trei aspecte se intercondiționează și sunt determinate la rândul lor de transcendență. în concepția lui, credința și rațiunea nu sunt contradictorii. Un conflict adevărat nu există între lucrurile care ne vin de la Dumnezeu. Inteligența este un lucru bun în măsura în care îl ajută pe om să ajungă la cunoașterea lui Dumnezeu. Acolo unde puterea rațiunii se limitează, intră în scenă posibilitatea credinței de a afla tainele ascunse.

Doctrina sa pedagogică este explicitată în lucrarea *De magistro*, unde, alături de chestiuni de ordin teologic și semiotic, se insistă asupra agenților învățării, asupra surselor originare ale cunoașterii umane. Astfel, învățătorul are un aport esențial la realizarea educației. Contribuția învățătorului rezidă în a îndepărta obstacolele din calea cunoașterii de către elev, dar și de a ajuta în mod efectiv la actualizarea potențialității cunoașterii. Dobândirea științei se face mai rapid și mai complet cu ajutorul învățătorului decât prin descoperirea personală. Diferența dintre cele două modalități de cunoaștere constă în faptul că, în cazul descoperirii personale, rațiunea naturală ajunge prin ea însăși la cunoașterea lucrurilor necunoscute, pe când, atunci când este vorba de învățare cu ajutorul învățătorului, rațiunea naturală este ajutată din afară, printr-un discurs exterior: „Se spune, așadar, că unul îl învață pe (un) altul pentru că îi expune celuilalt prin semne acest proces rațional, care se realizează în el prin (propria sa) rațiune naturală; și, astfel, rațiunea naturală a discipolului ajunge - prin cele de acest fel prezentate lui (folosite) ca instrumente - la cunoașterea lucrurilor pe care nu le

știe" (Toma de Aquino, 1994, p. 55).

La întrebarea cine poate învăța pe altul și cine poate fi numit învățător, răspunsul lui Toma este fără echivoc: numai Dumnezeu este învățătorul lăuntric și cel dintâi, învățătorul prin excelență, pentru că El posedă perfecțiunea oricărei științe și vorbește în noi prin rațiune - pentru că întreaga învățătură omenească poate fi eficace doar în virtutea luminii rațiunii, sădită în noi de Dumnezeu ca o asemănare a Adevărului revelat, prezent în noi. Toma de Aquino este de acord că și omul care cunoaște o anumită știință poate fi numit învățător atunci când, comunicând elevului cunoașterea sa, devine cauza cunoașterii la elev : „învățătorul stimulează așadar intelectul (elevului) spre cunoașterea lucrurilor pe care le prezintă, așa cum o cauză motrice esențială determină trecerea de la potențialitate la act" (*ibidem*, p. 65). Și îngerii pot facilita și transmite anumite cunoștințe. În timp ce Dumnezeu e singurul învățător lăuntric, iar „omul, învățându-ne din afară..., este, într-un fel, cauza speciei inteligibile în măsura în care ne prezintă semne ale intențiilor inteligibile pe care intelectul nostru le primește de la acele semne și le păstrează în el însuși" (*ibidem*), îngerul, dispunând de o „lumină intelectuală mai desăvârșită decât omul, poate fi pentru om cauza cunoașterii..., dar într-un mod inferior lui Dumnezeu și superior omului" (*ibidem*, p. 91).

La întrebarea dacă omul poate fi numit propriul său învățător, Toma se îndoiește de acest lucru răspunzând negativ, pornind de la ideea că cel ce învață pe altul, adică învățătorul, trebuie să posede știința pe care o transmite altuia în mod clar și desăvârșit; or, nu în această situație se găsește cel care dobândește știința prin el însuși.

4. Gândirea pedagogică din Epoca Renașterii

La sfârșitul secolului V societatea feudală încetează să existe și începe o nouă epocă numită Evul Mediu. Apar și se dezvoltă relații feudale susținute de creștenism.

Evul Mediu reprezintă o epocă istorică mare mai mult de 12 secole. Evul Mediu de regulă este împărțit în trei perioade: V-X evul mediu timpuriu; XV-XIII – evul mediu dezvoltat; XIV-XVI epoca Renașterii.

Se caracterizează Evul Mediu prin apariția și dezvoltarea învățământului, legată de apariția și dezvoltarea culturii bisericești.

La începutul sec.VII pe teritoriul Irlandei și Britaniei, datorită activismului călugărilor au fost deschise primele școli bisericești. Se deschideau pe lângă mănăstiri, datorită faptului că acolo s-au păstrat manuscrise, care serveau ca manuale. Conținutul învățământului se baza pe lucrările lui Augustin. Lucrările prevedeau cunoștințe laice-limbi străine, istoria, dialectica, retorica, bazele matematicii. Programa era atât pentru școlile “mirești” cât și pentru cele interne, care pregăteau călugări. Se acorda multă atenție educației morale. Instruirea se făcea la diverse niveluri: elementar (cititul, scrisul, socotitul, cântul) – 5 ani; nivel mediu-trivium (gramatica, latina, retorica și dialectica); nivelul superior-cvadrium (aritmetica, geometria, astronomia, muzica). Cartea principală era Casoslovul-învățarea pe de rost . au apărut manuale și indicații metodice (Prisițian, Donat).

Cursul instruirii 6-8 ani. Primii doi ani învățau filozofia, următorii doi ani-teologia, istoria bisericii și dreptul; ultimii doi ani-teologia aprofundată. Finisau cu titlul de bacalaureat și unii cu titlul de magistru.

În legătură cu creșterea numărului de școli sclavagiste, se forma categoria de oameni preocupați de munca pedagogică. Elevii și profesorii se uneau în asociații, numite universități, care se caracterizau prin învățământ diferențiat. Universitățile aveau 4 facultăți de regulă: pregătitoare sau artistică și trei superioare: medicină, juridică, teologică.

Centre ale învățământului și culturii erau orașele. Dezvoltarea orașelor provoacă apariția unor noi păături sociale-burgeri, populația orășănească preocupată cu comerțul și meseria. Această păătură socială organiza școli noi “școli de calcul”, “școli a limbii materne”, “școli latine”. Aceste instituții erau independente de biserică. Primele școli au apărut în Italia, Franța.

Deci caracterul social și de clasă al educației evidențiază 3 modele de educație:

1. educația clerului
2. educația nobililor feudali

3. educația meseriașilor.

Clerul deschide școli de diferite titluri:

Nobilii feudali erau preocupați de educația cavalerilor

Meseriașii – de educația profesională.

Nobilii propuneau educarea cavalerului (10-12-18 ani). Se educău la curtea suzeranului sau la curtea regelui; 14-16 ani – devine purtător de armă; 18 ani – era primit în ordinul cavalerului; 7 virtuți se formau. Fetele erau educate pe lângă mănăstiri.

Gândirea pedagogică

Erasmus din Rotterdam (1467-1536)

Educarea tineretului este totuna cu educarea omului, în optica marelui umanist. Devenirea maturului depinde de calitatea formării în anii tinereții. „Omul nu se naște om, ci devine”, declară Erasmus în „*Despre creșterea copiilor*”. Omul, prin rațiunea pe care Dumnezeu i-a dăruit-o prin creație, poate să-și amelioreze natura sa primitivă, cu condiția ca educația să fie liberală, adică să se sprijine pe liberul arbitru al omului.

Gânditorul avansează numeroase sugestii pedagogice referitoare la unitatea dintre corp și suflet, dintre fiziologie și psihologie, revendicând necesitatea unei educații genetice, în acord cu treptele de vârstă, prin stimularea interesului prin activități ludice. Este unul dintre primii pedagogi care atrag atenția asupra importanței politeției. Într-un secol încă deficitar din acest punct de vedere, Erasmus a intuit că politețea are o componentă morală, dincolo de aspectul simplei convenții, iar încorporarea regulilor buneii purtări reprezintă un exercițiu moral indispensabil formării personalității. De asemenea, el pledează pentru educația femeii în spiritul politeției și al bunelor moravuri.

În „*Educarea principelui creștin*”, Erasmus expune o serie de principii educative cu privire la educația arhiducelui Carol, viitorul Carol Quintul, reguli referitoare la direcțiile de formare a viitorului conducător. Contrar principiilor lui Machiavelli, Erasmus pledează nu numai pentru o educație fizică și militară, ci și pentru formarea intelectuală și morală cu scopul de a putea face față sarcinilor viitoare. Principele trebuie să servească intereselor celorlalți, să-și părăsească propriul egoism și să fie un om al păcii și buneii înțelegeri.

În lucrarea „*Elogiul nebuniei*”, Erasmus critică învățământul timpului său, școlile fiind percepute ca adevărate închisori spirituale. „Veșnic hămesiți de foame și soioși, îmbătrânesc în mijlocul unei turme de copii, în școlile acelea, ba, mai bine zis, locuri de tristețe, în pușcăriile lor și în acele odăi de tortură, asurziți de strigăte și sufocați de duhoare și murdărie... Ei se cred cei mai merituoși oameni de pe pământ. Ce încântați sunt ei de ei înșiși, când cu chipul și cu glasul lor amenințător bagă spaimă în ceata speriată de copii pe care, după bunul lor plac, îi snopesc în bătaii cu nuiele, bețe, vergi” (Erasmus, 1959, p. 77). Educația scolastică, bazată pe reproducere mecanică, nu este pe placul marelui umanist. „Imitația este o sclavie a inteligenței, care degenerază adesea în iluzionare, în îngustime de spirit și în minciună. Imitația servilă falsifică pur și simplu caracterul, în timp ce libera dezvoltare a individualității îl redresează, îl dezvoltă, îl fortifică și îl înnobilează” (Paroz, 1883, p. 99).

Erasmus insistă asupra ideii binefacerii culturii pentru formarea omului. Cultura nu este totuna cu erudiția, ci reprezintă un proces de umanizare a pornirilor instinctuale. După el, rădăcina tuturor virtuților rezidă în formarea prin educație.

Frangois Rabelais (1494-1553)

Pedagogia implicită a lui Rabelais secondează critica socioculturală pe care o realizează și se ridică împotriva educației sterile, de tip scolastic. Cum sesiza Ioan Găvănescul, în a sa *Istorie a pedagogiei* (1907, p. 138), „glumețul scriitor francez ni se înfățișează ca un bazar de tot ce e mai bun și de tot ce e mai rău în materie de știință a educației”. Având în minte principiile umaniste, Rabelais scoate în evidență racilele didactice pe care se baza învățământul în colegiul parizian Montaigu, instituție emblematică pentru pedantismul și artificialitatea educației vremii. El întrevide viitorul educației pentru științe, în special pentru științele naturii; supune spiritul nu la laborioase subtilități, la artificiile complicate ale paradigmei scolastice, ci la eforturile grele de confruntare cu

realitatea în vederea asigurării unei înfloriri și răspândiri fecunde a sufletului omenesc. Rabelais scoate în evidență diferența notabilă dintre educația scolastică și cea nouă, de tip umanist, comparând educația primită de Gargantua de la un oarecare preceptor teolog cu cea administrată lui Eudemon de către noul tip de dascăl - Ponocrates. Gargantua ajunsese doar la performanța de a recita pe de rost idei, cărți, fără a pătrunde în esența celor învățate și fără a avea capacitatea de a reflecta asupra ideilor asimilate. Eudemon, în schimb, devenise instruit cu adevărat, elegant în exprimare și disciplinat. Rabelais personifică prin cei doi școlari două metode didactice opuse, una bazată pe exerciții mecanice, de memorare și pe despiritualizare și alta bazată pe libertate, pe deschidere și franchețe în gândire și exprimare. Pentru a schimba cursul formării sale, Gargantua este dat și el pe mâna preceptorului umanist, însă elevul nu manifestă receptivitate imediat, ci se acomodează oarecum greu la noile principii educative întrucât, argumentează Rabelais, „natura nu suferă prefaceri subite tară de-mpotrivire mare” (1962, p. 149). El se încrede în puterea educației de a-l ridica pe om, dar arată că orientarea primă în formare este de mare importanță. Primul gest al noului profesor rezidă în „dezvățarea” lui Pantagruel de „iarba nebuniilor”, de încorsetările spirituale. Vechiul sistem de învățământ trebuia anihilat și înlocuit cu unul nou.

Juan Luis Vives (1492-1540)

Pentru Vives, izvorul cunoașterii se găsește nu în manualele de filosofie scolastică, nici în interminabilele controverse dialectice pline de subtilități și de futilități ale Universității din Paris, ci la marii autori greci și romani. Cunoașterea se stratifică de-a lungul timpului și trebuie să se privească înapoi, revenind la sursele prime, purtătoare de comori ascunse, în cadrul culturii clasice latine îi apreciază în mod deosebit pe oratori, pentru care cuvântarea nu este un joc literar gratuit, nici o elucubrație teoretică; discursul lor are o funcțiune publică, este menit să convingă masele, să regleze treburile financiare; este o ipostază a cuvântului-acțiune, care imprimă formă existenței personale și sociale. Omul public fără știința cuvântului este condamnat la eșec, de unde interesul mare al lui Vives pentru Cicero, pe care îl comentează pe multe pagini.

Conformitatea cu legile naturii pare a fi crezul său pedagogic. Rezultatul educației rezidă în ceea ce rămâne în om după ce aceasta a fost exercitată, mai precis ceea ce elevul demonstrează că a achiziționat prin comportamentele și faptele sale. Forța educației constă în stimularea acelor potente care există în om, care pot deveni realitate sau se pot pierde.

Idealul educativ este de esență religioasă. Educatorul va sădi în copil germenul religiozității, căci fără puterea lui Dumnezeu - crede Vives - nimic nu se poate face. Omul este creat pentru a participa la natura divină, și nu pentru a se deda plăcerilor sau speculațiilor ieftine. Pietatea și supunerea față de divinitate sunt căi pentru a ajunge spre perfecțiunea omului și singurele condiții necesare. Dar iubirea și adorarea lui Dumnezeu nu înseamnă contemplație mistică, ci activitate și mobilizare conștientă pentru a atinge acest scop. Ne apropiem de divinitate când acționăm într-un mod plăcut și cerut de ea. Iubirea pe care divinitatea ne-o pretinde trebuie să se reverse, mai întâi, asupra aproapelui. Educația religioasă predetermină la Vives educația morală și pe cea civică.

Educația în familie, continuată chiar dacă se începe frecventarea școlilor publice, este preferată sistemului de internat al școlilor mănăstirești. Școlile de stat trebuie să fie astfel concepute încât să-și găsească locul aici și copiii nevoiași. În fiecare sat ar fi necesară o școală elementară, iar în fiecare provincie s-ar fi înființat o academie.

O atenție deosebită trebuie acordată recrutării și formării dascălilor. Ar fi de preferat, după Vives, să avem mai puțini profesori decât mulți și cu defecte. În opinia sa, copiii nu pot fi lăsați pe mâna unor nepricepuți: profesorul va poseda o cultură bogată, va dovedi dragoste și atașament față de tineri, va comunica și va accesibiliza cât mai mult cunoștințele dobândite, va învăța permanent. El trebuie să posede capacitatea și dexteritatea predării, dar și un comportament moral ireproșabil. Vives abordează, printre primii în istoria pedagogiei,

chestiunea influenței pe care o poate avea profesorul asupra performanțelor elevilor (Martin Ibănez, 1994, p. 783). Subliniază ideea că, o dată elevul orientat spre o anumită activitate, tatăl acestuia, precum și dascălul trebuie să încurajeze speranțele cele mai înalte. Ei trebuie să se încreadă în progresele copiilor pe planul cunoașterii și al comportamentului. Se ipostaziază aici una dintre trăsăturile Renașterii, și anume încrederea în forțele omului de a se perfecționa. Profesorul trebuie să recunoască tendințele bune și rele, trăsăturile pozitive pentru a le încuraja și cele negative pentru a le schimba. Este important ca elevul să se simtă apreciat și evaluat.

Activitățile ludice vor fi mijloace eficiente de a forma și instrui. Vives admite că este necesară și prezența în școală a unor bătrâni experimentați, pentru ca întregul suflet să fie format. El cere ca localul școlii să fie plasat la distanță de locuri zgomotoase, dacă s-ar putea pe malul mării, în vecinătatea „negustorilor cumsecade”. Vives consideră că jocul poate fi și un prilej de a cunoaște natura intimă și înclinațiile originare ale ființei umane. Educația se va face într-o atmosferă destinsă, prin apelul la istorioare, glume, prin evitarea constrângerilor și atitudinilor inhibitoare.

În ceea ce privește conținutul educațional, Vives avertizează asupra importanței selecției raționale a cunoștințelor, astfel încât acestea să-și dovedească utilitatea. Spre deosebire de învățământul tradițional, prevalent speculativ, el insistă pe promovarea unor discipline cu o accentuată dimensiune practică. Timpul alocat studiilor nu va fi egal pentru toți. Egalizarea și standardizarea condițiilor de timp nu corespunde nevoilor diferite ale școlărilor. Din momentul în care intră în școală, elevul va fi ținut sub observație, pentru a i se surprinde adevăratele înclinații. Instrucția va începe cu studiul limbilor, mai întâi al limbii materne, iar apoi al limbii străine. Spre deosebire de Erasmus, care pretindea studierea latinei la început, Vives este de părere că mai trebuincioasă este limba maternă și chiar dialectul comunității. Pe la 15 ani sunt introduse științele pe baza metodei intuitive. Activitatea practică este considerată o modalitate de încorporare și aplicare a celor învățate. Pentru prima dată în istoria pedagogiei, se amintește despre orientarea școlară a elevilor pentru accesul la o anumită meserie.

Michel de Montaigne (1533-1592)

Problematica educației este înfățișată de marele om de cultură în primul volum de *Eseuri*, mai precis în capitolele XXV, „Despre înfumurarea dascălicească”, și XXVI, „Despre creșterea copiilor”. Facem precizarea că filosoful francez a folosit printre primii termenul modern de *educație*, în locul altora mai vechi, mai inadecvați și mai ambigui (se utilizaseră mai ales noțiunile de *institutio* și *nourriture*). Pedagogia sa este cea a unui fin moralist, a unui om format în cultul lecturilor și al experienței vieții, dând dovadă de „gândire complexă în avântul ei, jucând cu plăcere simultan pe mai multe registre, bogat și nuanțat în formă, dar destul de simplu în conținut” (Debesse, Mialaret, 1971, p. 255). El crede că educația joacă un rol hotărâtor în viața omului, dar este conștient de dificultățile pe care le comportă punerea ei în practică. Fără a aluneca într-un optimism exagerat, consideră că buna educare poate ajuta și întări înclinațiile pe care omul le moștenește de la natură, dar care nu pot fi schimbate sau învinse din temelii. Educația nu poate „să facă pe orb să vadă”, ci călăuzește pe calea cea bună o însușire care există deja într-o anumită măsură. Ca și alți umaniști ai vremii, critică învățarea mecanică și aspectele cantitative ale asimilării, fără a se avea grijă de calitatea celor învățate. Este un adversar înverșunat al pedantismului și al formalismului scolastic, ironizând caustic exagerările și deformările educației medievale.

Idealul educativ este cuprins în noțiunea de *gentilom*, de personalitate armonioasă trupească și sufletească, dornică de a cunoaște și a respecta adevărul, de a se supune normelor bune purtări față de superiori. Vocația trebuie să orienteze traseul formativ al copilului. Ceea ce întreprinde individul trebuie să realizeze cu plăcere și în concordanță cu înclinațiile originare. E nevoie de un om cu judecată, care prelucrează și reflectează asupra a ceea ce primește. Benefică pentru cel care învață cum este multilateralitatea cunoașterii, ci multilateralitatea putinței și posibilității de a cunoaște sau întreprinde. A avea o opinie proprie despre ceea ce se asimilează este mult mai important decât a mima ideile altora.

Interogația proprie reprezintă semnul cel mai evident al faptului că spiritul este viu și lucrează. Nu contează cât știm, ci ceea ce putem face cu ceea ce știm. *în locul unui cap plin de cunoștințe este de preferat, după Montaigne, o minte bine sistematizată.* Cultivarea spiritului se va face astfel încât să predomină prelucrarea a ceea ce se primește, înainte ca ceva să devină proprietatea subiectului, așa cum mierea este prelucrată din polenul pe care albinele îl adună de la multitudinea de flori. Cunoașterea acumulată trebuie să devină acțiune, potențialitate de a acapara mai mult și de a valorifica la maximum ceea ce individul află mai departe. Nu învățătura are greutate, ci folosul acestei învățături. Totuși, cum remarcă Emile Durkheim (1972, p. 199), Montaigne „nu înțelege că știința reprezintă nu numai un tezaur de cunoștințe acumulate, ci și metode de a gândi, pe care nu le putem învăța în altă parte; și că, prin urmare, inițiind spiritul copilului în știință, nu-l împodobim numai, ci îl și formăm”. Se pare că Montaigne a renunțat prea ușor la studiul științelor, condamnându-le pentru aportul lor în ceea ce privește „conținutul” capului.

Thomas Morus (1478-1535)

Filosofia educativă a lui Morus are la bază lecturile sale, ca și observarea atentă a vieții sociale și politice a vremii. A crezut cu putere că omul este capabil de înnobilare, de depășire a opacităților, de trăire în preajma artelor și filosofiei, de cultivare a interesului pentru progresele științei.

Utopia pe care a compus-o reprezintă o satiră politică și, totodată, o poveste alegorică. Pentru stabilirea noii ordini, educația va deține un rol primordial. Educația profesională este vizată cu precădere. Munca agricolă este prescrisă ambelor sexe. Studiile clasice sunt oarecum neglijate (filosofia, logica, greaca). Educația intelectului se realizează, îndeosebi, după îndeplinirea „planului” de muncă, în timpul rămas la dispoziție. Utopienii se consideră oameni cultivați, care stăpânesc toate artele și științele vremii lor. Educația se realizează în limba maternă, pentru toți copiii, și este corelată cu activitățile concrete ce urmează a fi desfășurate de către fiecare în parte. Sunt delimitate o serie de etape ale educației: până la 5 ani, educația se face în familie; urmează educația socială, până la 14 ani, prin însușirea normelor de bună conviețuire. Se va inculpa elevilor disprețul față de podoabe și avuție, în favoarea cumpătării și bunelor moravuri.

Capitolul intitulat „Despre arte și meserii”, din lucrarea *Utopia*, descrie amănunțit felul cum trebuie realizat învățământul. După Morus, educația este obligatorie și generală pentru toți copiii. Cunoștințele „teoretice” sunt date de bătrânii învățați, iar cele de ordin practic se însușesc prin acțiune, în circumstanțele inițierii în anumite meserii (zidărie, fierărie, dulgherie, țesut, agricultură etc). Copiii vor tinde să preia meseria propriilor părinți, acest principiu stând în firea lucrurilor. Fetele se bucură de același tratament ca și băieții. Copiilor mai dotați din punct de vedere intelectual li se rezervă o instrucție deosebită. În urma unor voturi secrete, aceștia sunt selectați, scutiți de munci fizice și sunt orientați spre aprofundarea studiilor. Există posibilitatea trecerii copiilor din grupa „muncitorilor” în cea a „învățaților” (viitori preoți, diplomați, conducători), aptitudinile și rezultatele fiind hotărâtoare în acest sens.

Educația este administrată și adulților, după orele de muncă, în vederea îmbogățirii minții și luminării sufletului lor. Îmbinarea dintre munca fizică și cea spirituală contribuie la dezvoltarea armonioasă - scop prioritar al educației utopienilor.

Tommaso Campanella (1568-1639)

Lucrarea sa principală prezintă o societate ideală, localizată undeva într-o insulă în Oceanul Indian. Ca și Morus, Campanella trasează caracteristicile și principiile de funcționare ale unei lumi utopice. Lucrarea este realizată sub forma unui dialog între un marinar genovez și un membru al unui ordin călugăresc. În noua societate domnește proprietatea în comun a bunurilor, atât munca fizică, cât și cea intelectuală fiind o onoare pentru fiecare. Solarienii muncesc fiecare potrivit puterii individuale și primesc de la societate cât au nevoie. În societatea construită nu există bani, marfă, relații comerciale sau financiare și nici chiar salariul. Organizarea socială și conducerea statului sunt bazate pe principii democratice, Conducătorul (numit *Soarele* sau *Metafizicianul*) fiind ajutat de sfetnici

specializați numiți *Putere, înțelepciune și Dragoste (Pop, Sin și Mor)*. Conducătorul, ca și ceilalți demnitari sunt aleși după criterii etice și intelectuale, dar și în funcție de capacitatea de organizare și de conducere. Fiii Soarelui trăiesc mai aproape de natură, pe care trebuie s-o cunoască, supunându-se legilor ei.

Din punct de vedere filosofic, Campanella este exponentul punctului de vedere empirist, potrivit căruia putem cunoaște realitatea prin intermediul simțurilor. Nu putem ajunge la rațiune dacă anterior realitatea nu a fost trecută prin simțuri, acestea fiind considerate adevărate porți prin care pătrund în conștiință informații despre lume. Chiar dacă avem dubii despre realitate, prin senzații se certifică o realitate de nezdruncinat: existența eului care se îndoiește sau nu de pregnanța lumii reale.

5. Bazele generale ale pedagogiei – Ian Amos Comenius

Secolul XVII începe numărarea Timpului Nou. Un mare eveniment a fost războiul de 30 ani (1618-1648) începutul de către catolici și protestanți care avea la bază motive social-politice puternice.

Războiul de 30 ani a influențat mult viața social-politică și economică a multor țări din Europa. Se consolida școala latină, care avea în diverse țări diverse numiri (gimnaziu în Germania, colegiu în Franța, școli gramaticale în Anglia). Toate aceste școli pretindeau ca însușirea cunoștințelor umanitare și reale să se facă prin intermediul studierii moștenirii literare antice, îndeosebi moștenirea romană. De aici și faptul, că în aceste școli se studia profund limba latină. Studiarea limbii latine era primitivă ca mijloc de formare la elevi a vorbirii conștiente. A apărut gramatica limbii latine și gramatica limbii materne. În școli de tip superior se introducea studiarea limbii materne și limbii franceze (limbă de talie internațională pe atunci).

În conținutul învățământului de tip superior se introduceau așa discipline laice ca matematica, istoria, științele naturii, astronomia, geografia. Însă secția disciplinelor o făcea conducătorul instituției.

Un fenomen specific pentru organizarea învățământului în sec.XVII a fost răspândirea așa ziselor academii ale cavalerilor sau a nobilimii formate în cnezatele germane. Nobilimea se străduia să se izoleze de alte păături sociale și nu voia ca copii de nobili să învețe alături de copiii din alte păături sociale. În cele academii se învățau limbile franceză, italiană sau spaniolă, mai târziu și limba engleză, se învăța istoria generală, istoria dreptului, morala, logica, se studiau cursuri practice de matematică și mecanică. De asemenea cavalerii însușeau cele 7 virtuți: călăritul, scrima, înotul, dansul, aruncarea sulitei, compunerea versurilor, șahul.

În anii războiului (30 ani) au fost distruse multe școli populare. Însă acești ani au pus bază și unor idei pedagogice importante. Trebuie să menționăm în acest context ideile pedagogului german Ratke (1571-1635) cunoscut în lume sub numele latin Ratihi. S-a născut nu departe de Hamburg, a absolvit gimnaziul, a făcut studiile la universitatea luterană din Rostoc, studiind teologia și filozofia. L-au interesat mai mult însă metodele de instruire în legătură cu studiarea limbilor străine. Studiind metodele instruirii ajunge la concluzia despre necesitatea dezvoltării didacticei.

În 1612 în Frankfurt-pe Main Ratke s-a adresat congresului cnezatului german cu un mesaj, în care a expus unele idei despre reforma școlii și unele probleme ale vieții politice și religioase a Germaniei. În mesaj au fost menționate trei probleme mari: reforma instruirii limbii străine în școală; reforma învățământului; reforma vieții religioase și politice din țară.

Ratke insista ca în școală să se acorde o atenție deosebită limbii materne. Ea să fie baza instruirii. Limbile străine să fie studiate după ce copiii vor cunoaște la perfecție limba maternă. Ratke a propus metodică predării limbii materne (să se învețe concomitent cititul și scrisul). Ratke propunea ca școala germană să devină școala limbii materne. De asemenea a înaintat o idee foarte actuală pentru zilele noastre-ideea colaborării școlii cu comunitatea.

Ideile lui Ratke nu au fost primite cu bunăvoință mai ales de către pătura socială a burghezilor. Cea mai importantă idee a lui Ratke este ideea despre principiile didactice generale:

- instruirea să se realizeze în corespundere cu natura;
- instruirea să fie continuă;
- în instruire trebuie să aplici repetarea;

- instruirea primară să se facă în limba maternă;
- instruirea să se facă fără constrângere;
- copilul să învețe ceea ce înțelege.

Am menționat ideile lui Ratke care în continuare ele au fost dezvăluite de către Ian Amos Comenius.

Începând cu sec.XV în unele țări ale Europei este răspândită o mișcare religioasă protestantă care se ridică la luptă împotriva bisericii catolice și a disciplinei feudale. Foarte puternică este mișcarea husistă, răspândită până în Cehia. Mișcarea susținută era de eliberare națională și înainta următoarele cerințe: egalitatea tuturor cetățenilor; instruirea copiilor în limba maternă; recunoașterea drepturilor egale a femeilor și bărbaților; fondarea culturii naționale. În mișcarea husistă un loc deosebit îl ocupa comunitatea fraților cehi. Toți membrii comunității învățau să citească și să scrie în limba maternă, din copilărie însușeau munca agricolă și meseriile.

Comenius s-a născut și a trăit în comunitatea fraților cehi. (Moravia de Sud, localitatea Nivnița). A făcut studiile în școala limbii latine la vârsta de 16 ani, ceea ce i-a dat posibilitatea să analizeze neajunsurile școlii de atunci. În legătură cu aceasta îl preocupă problema organizării lucrului școlii. A învățat la două universități din Germania și la instituția în Cehia și-a început activitatea pedagogică.

În timpul războiului de 30 ani pribește în Lešno (Polonia) unde lucrează 28 ani. Scrie lucrările: “Școala maternă”, “Didactica Magna”, “Ușa deschisă pentru studierea limbilor”, “Lumea copiilor percepută prin simțuri și tablouri”. Toate ideile lui Comenius expuse în lucrările nominalizate și în multe altele au la bază pansofia-înțelepciunea generală, care în viziunea lui arată necesitatea cunoașterii tuturor lucrurilor existente în lume. Pansofia în viziunea lui Comenius reprezintă reflectarea lumii înconjurătoare reale în conștiința omului.

În continuare vom puncta acele idei expuse de către Comenius, care stau la baza formării pedagogiei ca știință:

- În lucrarea “Școala pansofica” Comenius declară *principiul educației conform naturii: omul este macrocosmos în microcosmos*, omul este o părțică a naturii. De aici reiese că, dacă natura se dezvoltă în baza anumitor legități (principii), atunci și omul-partea componentă a naturii se dezvoltă conform anumitor principii. Astfel Comenius introduce conceptul de principiu în pedagogie.
- În aceeași lucrare Comenius menționează că este necesar de creat un Centru, în care vor fi adunate toate ideile despre educație pentru a le sistematiza, aprofunda. Este evident faptul că Comenius are în vedere formarea unei științe, care va studia educația.
- Comenius menționa că obiectul educației trebuie să fie omul.
- Comenius a determinat scopul educației într-o formă de compromis: fiecare om trebuie să fie pregătit pentru existența în viața de după moarte, dar în forma lui pământească el trebuie să cerceteze tot ce-l înconjoară. Omul are dreptul de a înțelege cum sunt constituite toate lucrurile.

Comenius menționează cerințele față de om:

1. să cunoască toate lucrurile;
 2. să fie stăpân pe toate lucrurile și pe sine;
 3. să creadă în Dumnezeu. Astfel Comenius formulează trei obiective importante ale educației:
 - a) educația intelectuală;
 - b) educația morală;
 - c) educația religioasă.
- Comenius elaborează principiile didactice:
 - continuității și sistematizării;
 - intuitivității sau regula de aur a didacticii;
 - accesibilității;
 - caracterul conștient și activ al instruirii.
 - Ideea lui Comenius despre educație conform naturii prevede un al doilea aspect important - luarea în vedere a “naturii” copilului (particularitățile de vârstă și individuale). În “Marea

didactică” această idee este dezvoltată. Comenius scrie despre patru anotimpuri ale naturii, cărora le corespund patru perioade de vârstă:

Primăvara – primăvara vieții (0-6 ani)

Vara – vara vieții (6-12 ani)

Toamna – toamna vieții (12-18 ani)

Iarna – iarna vieții (18-24 ani)

Describe fiecare anotimp și analogic fiecare vârstă.

- În strânsă legătură cu această idee este ideea despre sistemul de învățământ propus de către Comenius în “Marea didactică”.

Prima treaptă din sistem este școala maternă (0-6 ani) – educarea copilului în familie de către mamă.

Următoarea treaptă este școala limbii materne (6-12 ani) pentru băieți și fete, indiferent de apartenența socială. Această școală, în viziunea lui Comenius trebuie să pună bazele formării concepției despre lume la copii. Cunoștințe sistematizate: aritmetică, geografie, istorie, bazele economice, meseriile, elemente politice, educația religioasă. Ideea foarte actuală pentru zilele noastre.

Treapta a treia – gimnaziul sau școala latină (12-18 ani) prevăzută pentru cei, care au aptitudini speciale, care au demonstrat capacități deosebite în școala limbii materne. Propune să se învețe limba latină, matematica, fizica, științele naturii, etica, istoria, limbi străine.

Treapta a patra – academia (18-24 ani). Instituție superioară de învățământ pentru tinerii dotați, care s-au evidențiat în școala latină.

- Comenius a elaborat o sistemă didactică originală de învățământ, numită sistemă de învățământ pe clase și lecții. Analizând ideile elaborate de către Comenius vom menționa că, datorită marelui pedagog a fost fundamentată pedagogia ca știință cu obiectul de studiu-educația.

De asemenea, Comenius a elaborat bazele generale ale științei-pedagogia, care sunt fundamentele necesare pentru dezvoltarea de mai departe a teoriei educației și teoriei instruirii ca părți componente ale pedagogiei.

6. Pedagogia clasică

Ideile pedagogice fundamentate în secolul XVII au fost dezvoltate în continuare de alți reprezentanți ai gândirii pedagogice: John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Jonann Pestalozzi, Constantin Dimitrevici Ușinski, care au fundamentat pedagogia clasică.

John Locke (1632-1704)

După Locke, omul este o ființă educabilă: copilul vine pe lume cu rațiune, dar eficiența ei se împlinește în exercițiul educativ. Aptitudinile naturale ale copilului trebuie dezvoltate în sensul dezvoltării lor, și nu prin impunerea cu forța a unor calități care nu aparțin subiectului în cauză.

Cunoscând din interior caracterul scolastic al învățământului, Locke realizează o critică serioasă la adresa educației medievale, acuzată de artificialitate. Filozoful englez propune un sistem de învățământ adecvat intereselor și dezvoltării vieții socioproductive.

Locke propune formarea gentlemanului, a individului demn și cu maniere elegante, care să conducă treburile în mod rațional și cu folos. Propune formarea valorilor: virtute, înțelepciune, bună educație și instrucție. Trei tipuri de educație sunt necesare pentru realizarea acestor valori: educația fizică, educația morală, educația intelectuală.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Lucrarea fundamentală în care se structurează ideile sale pedagogice este “Emil, sau despre educație”. Rousseau a preconizat pedagogia nonviolentă-educația liberă și firească a copilului, idee, care mai târziu a fost susținută de către Ellen Key (1849-1926) și pedagogul rus Lev Tolstoi (1829-1910).

Romanul pedagogic “Emil, sau despre educație” prezintă sistemul de educație preconizat de Rousseau, în care copilul (Emil) avea să învețe în aer liber, într-un mediu izolat de societate, prin contactul direct cu obiectele și fenomenele. Rousseau consideră că scopul educației constă

în formarea unui om sănătos, armonios dezvoltat din punct de vedere fizic, pe deplin racordat la existența proximală, lipsit de artificialitate, un om al unui raport echilibrat între rațional și sufletec. Pentru aceasta, este nevoie să-l scoatem pe Emil din societatea vicioasă și să-l trimitem la țară, într-un mediu natural.

Rousseau spre deosebire de alți gânditori concepe educația ca acțiune de simplă asistare a celui educat, acesta având o libertate absolută de mișcare.

Educația din primii doi ani de vârstă a copilului (0-2) va fi centrată pe îngrijirea fizică a copilului, printr-o bună alăptare făcută de mamă, băi reci, îmbrăcăminte ușoară, jucării naturale. Copilul nu se înfașă, se lasă liber.

Între 2 și 12 ani educația se concentrează pe dezvoltarea fizică, ce contribuie la însușirea primelor repere morale, dar accentul se pune pe educația simțurilor. Marea carte a naturii este sursa de cunoștințe dobândite de către Emil. Vârsta dată Rousseau o numește somnul rațiunii, având în vedere că totul trebuie să se petreacă liber, fără constrângere, la momentul oportun.

Educația cuprinsă între 12 și 15 ani este centrată pe formarea intelectuală, pe instruirea propriu-zisă, rațiunea se trezește la viață. Are loc cunoașterea nemijlocită a procedurilor și fenomenelor, formarea moralității și a conștiinței.

Educația efectuată între 15 și 20 ani va avea o dominantă morală. Odată cu manifestarea pasiunilor, omul începe o viață nouă. De la 18 ani Emil poate fi încadrat în mediul social, fiind pregătit pentru el.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagog elvețian a elaborat sistemul său de gândire pedagogică întemeiat pe observare, reflecție pedagogică și experimentare practică. Ocupându-se de organizarea învățământului elementar, el a promovat îmbinarea armonioasă dintre munca productivă și instruirea (instrucția).

După Pestalozzi, omul parcurge trei vârste:

1. vârsta naturală, când sunt dominante relațiile sincere, nevinovate;
2. vârsta socială, relațiile dintre oameni fiind bazate pe constrângere;
3. vârsta morală, ce se întemeiază pe tăria morală și autodeterminare.

În concepția sa trei forțe stau la temelie naturii umane: puterea intelectuală, cea morală și cea fizică. Puterea intelectuală îl determină pe om să afle adevăruri: puterea morală îl determină să fie demn; puterea fizică îi dă posibilitatea să muncească și să acționeze.

Pestalozzi a elaborat două principii importante cu caracter metodologic:

- caracterul educativ al instruirii;
- caracterul dezvoltativ-formativ al procesului de învățământ.

Constantin Dimitrevici Ușinski (1824-1871)

Pedagogul rus crede că educația nu se poate derula la întâmplare, iar pedagogul nu este un executant mecanic al diferitelor reguli sau rețete pedagogice. Educația este chemată să perfecționeze condiția umană, acest proces este de mare importanță. Ușinski determină legătura strânsă dintre teoria și practica pedagogică.

Pedagogul rus propune un sistem educațional, care are la bază așa principii: legătura teoriei cu practica educației; caracterul științific al învățământului; instruirea la momentul oportun; caracterul conștient și activ; principiul ilustrativității ș.a.

Pedagogia experimentală – reacție la pedagogia clasică. La începutul secolului 20 se dezvoltă pedagogia experimentală. În linii mari o reprezintă Alfred Binet, Ernst Meumann, August Lay și Ellen Key.

Alfred Binet (1857-1911)

Întreaga viziune pedagogică a lui Binet se bazează pe următoarele două principii: a) pedagogia trebuie să aibă ca preliminar o studiere în profunzime a psihologiei individuale și b) diferențele individuale sunt mai puternice pentru procesele superioare decât pentru procesele inferioare. Ne asemănăm cu alții prin trebuințele fundamentale, dar ne deosebim în mod esențial prin căutările și posibilitățile psihice superioare.

Pedagogia nouă, cea a timpului său, este definită în raport cu cea tradițională, prin asocierea acesteia cu o metodologie inedită: observarea și experimentul științific. De altfel, Binet este primul teoretician care fundamentează domeniul pedagogiei experimentale. Teoria despre educație trebuie să devină o disciplină riguroasă, a cărei fundamentare se va sprijini pe metode științifice. Cu Binet se produce o ruptură epistemologică: este primul teoretician care refuză tradiția intuiționistă și literară în domeniul pedagogiei. Pedagogia este mai întâi o pedotehnie, o știință despre tehnica creșterii copiilor, formată pe temeiul psihologiei infantile. Pedagogia de tip experimental își va propune să ajungă la o autonomie față de psihologie: ea apare ca o aplicare a psihologiei infantile la educație, și nu ca un efect direct al întrebuirii experimentului. În lucrarea dedicată inteligenței, avansează o serie de probe și tehnici speciale care au drept scop măsurarea unor funcții psihice. Cea mai interesantă tehnică este celebra scară metrică a inteligenței. Aceasta se prezintă ca fiind formată dintr-o serie de probe corespunzătoare fiecărei vârste; vârsta mintală este proporțională cu numărul rezolvărilor corecte la o probă dată. Noțiunea de vârstă mintală, introdusă de Binet, este completată cu o alta, cea de cotă sau coeficient al inteligenței (sintagma îi aparține lui W. Stern), care se prezintă ca un raport între vârsta mintală și vârsta cronologică, rezultatul fiind înmulțit cu 100.

Ca și alți pedagogi ai timpului său, Binet crede că educația este o pregătire pentru existența de toate zilele, iar validitatea acestei pregătiri poate și trebuie să fie măsurată. Cu alte cuvinte, chiar și efectele educației suportă o anumită cuantificare. În acest sens, pedagogul francez avansează un nou concept, cel de eficiență a învățământului., ce poate fi determinată cu ajutorul unor probe standard pentru o clasă. prin tehnica propusă, se înregistrează progresul elevilor, se facilitează depistarea copiilor deficienți, se constată eficacitatea unor procedee sau metode didactice, se apreciază valoarea unui cadru didactic. În perspectiva educării inteligenței, Binet avansează exerciții de ortopedie mintală, respectiv de creștere a capacității de operare pe plan intelectual.

Ernst Meumann (1862-1915)

Nu este de acord cu pedagogia tradițională, criticând-o pentru caracterul speculativ, dimensiunea abstractă și lipsa unei fundamentări empirice. Militează pentru o pedagogie “de teren”, puternic susținută de fapte, observații și experimente științifice. Chiar dacă pedagogia își însușește și date specifice altor discipline, ea reprezintă o știință autonomă, fiind un fel de psihologie aplicată, contextualizată la specificul proceselor educative. Față de experimentul psihologic, cel pedagogic își propune să valideze metode didactice sau materiale utilizate în predare. Fundamentându-și discursul pe o bază faptică, pedagogia ar putea progresa mai rapid și ar dobândi o altă valoare în ochii educatorilor sau specialiștilor. Pedagogia sa nu părăsește binomul educator-educat și nu vizează un spațiu mai larg cum ar fi grupul școlar sau corelația dintre faptul pedagogic și determinările lui sociale sau materiale. De altfel, el crede că nu toate problemele specifice pedagogiei pot fi supuse experimentării. Problematika finalităților educației rămâne pe mai departe o constantă a filosofiei educației. Pedagogia experimentală ar putea valida corelativitatea acestor finalități cu legile generale de dezvoltare a copiilor sau ar putea să stabilească cele mai bune căi de realizare a acestora. Pedagogia orientată experimental este necesară ori de câte ori:

- a) avem de-a face cu o latură obiectivă în educație, accesibilă cercetării empirice;
- b) problemele din acest sistem trebuie orientate într-o formă oarecare după obiectul educației: tineretul.

Experimentul devine o observație perfectă, deosebindu-se de simpla observare prin aceea că el provoacă fenomenul ce urmează a fi cercetat și nu așteptată ca aceasta să se deruleze de la sine.

În lucrarea *Prelegeri introductive în pedagogia experimentală și bazele ei psihologice*, Meumann invocă marile teme ale pedagogiei experimentale, în felul următor:

La tema despre “Scopul educației”, aceasta să se studieze dintr-un dublu punct de vedere: a) al conformității și adaptării la evoluția tânărului și b) după raportul lui cu structura spirituală a tânărului, care oferă condițiile de realizare.

La capitolul “Obiectul educației” e nevoie să se cerceteze copilul după evoluția sa psihofizică și după varietățile individuale. Meumann recomandă, de asemenea, să se examineze educația ca activitate în vederea adaptării ei la elev, la evoluția, la individualitatea și munca lui (“Metodica și tehnica educației”). E necesar să se examineze “Mijloacele și materialele” de educație dintr-un dublu punct de vedere: a) al adaptării lor la școlar și al stadiilor lui de evoluție și b) în vederea conformării lor cu scopurile de realizat.

Școlile și organizarea lor trebuie să dobândească o întemeiere psihologică atât din punctul de vedere al evoluției, cât și din acela al îngrijirii și igienei tineretului și al condițiilor de muncă al educatorului. Meumann mai propune ca “ultima cercetare” - studiul profesorului din punctul de vedere al activității.

Dacă vom formula, pe temeiul acestor indicații, o judecată valorică asupra modului cum E.Meumann a conceput pedagogia experimentală, trebuie să recunoaștem că el n-a considerat-o ca o parte sau capitol, ci ca baza întregii pedagogii, ca știință empirică sintetică despre copil, educație și profesor.

Wilhelm August Lay (1862-1926)

Lay este creatorul noțiunii de pedagogie experimentală și al unei didactici experimentale speciale. În opinia sa, știința educației trebuie să se întemeieze pe cunoașterea copilului, cunoaștere la care se ajunge prin examinarea exactă a comportamentului în raport cu scopurile pedagogiei. Educația înseamnă efort conștient, este o coordonare a dezvoltării corpului și spiritului în concordanță cu științele normative, este conducere normativă a evoluției. Copilul trebuie studiat din cel puțin două puncte de vedere:

- a) pentru surprinderea factorilor educației (factori individuali, naturali și sociali);
- b) pentru cunoașterea rezultatelor ei (proprietăți și aptitudini corporale, deprinderi de observare, de creație).

Lay se dedică și studiului scopului educației. El discerne un scop suprem, cu un ideal final al educației.

Ellen Key (1849-1926)

În 1900, Ellen Key – cunoscută mai ales ca scriitoare avea să publice o carte, emblematică pentru sec.XX, intitulată sugestiv *Secolul copilului*. Criticele adresate învățământului tradițional sunt următoarele: tendința de sufocare a copilului, de formare a unor oameni care aspirau să semene între ei și în loc să se diferențieze, dispuși să perpetueze vechiul fără al-l amenda sau înlocui. Ar trebui să vină un potop peste pedagogie, iar “corabia lui Noe” ar trebui să păstreze numai pedagogi dragi inimii scriitoarei suedeze: Montaigne, Rousseau, Spencer și literatura nouă de psihologie infantilă. Ea se ridică împotriva tendinței de socializare excesivă, contrapunându-i, în schimb, un soi de individualism clădit pe respectarea libertății copilului. “Atât timp cât mama și tata nu-și vor pleca fruntea în țărână în fața măreției copilului – ne atenționează Ellen Key -, atât timp cât vor înțelege că vorba “copil” nu este decât o altă expresie pentru ideea de “majestate”, atât timp cât nu vor simți că în brațele lor doarme viitorul însuși, sub înfățișarea copilului, că la picioarele lui se joacă istoria, nu-și vor da seama că au tot atât de puțin dreptul și puterea de a dicta legi acestei noi ființe pe cât n-au puterea și nici dreptul de a impune legi în mersul aștrilor.” (Key, 1978, p. 72).

Autoarea suedeză ne incintă la o organizare a mediului copilului astfel încât să permită manifestarea liberă, ocrotindu-l totodată de influențe dăunătoare. Până la vârsta de 15 ani, preferă educația în familie. Apoi, totul trebuie aranjat astfel încât elevul să învețe singur. Rolul

adultului se referă la organizarea mediului care să permită manifestarea liberă, ocrotindu-l de influențe dăunătoare. Ellen Key nu renunță la orice fel de îngrădire; copilul trebuie să învețe să se supună legilor vieții și obișnuințelor care nu contravin legilor naturii. Bunul educator însă nu va da niciodată un ordin pentru care să nu aibă un temei important. Chiar dacă un copil nu-i convins de acest lucru, el tot trebuie să asculte și dacă întreabă pentru ce, răspunsul este foarte simplu: pentru că toți, chiar și persoanele mature trebuie să asculte de ceea ce este drept și să se plece în fața necesității. Nu este de acord cu educația religioasă din două motive: pentru că religia este în contradicție cu alte discipline predate și pentru că aceasta cultivă ipocrizia, în loc să conducă la o veritabilă formare morală.

Ellen Key vizează la o școală pentru toți, în sensul că se va face educație tuturor, dar după un plan special destinat fiecărui individ. Scopul școlii trebuie să fie activarea evoluției vieții spre forme mereu superioare, printr-o forță tot mai mare, printr-o luptă neîncetată împotriva tuturor influențelor dăunătoare. Un astfel de învățământ va propune mai multe materii de studiu, dar nu le va impune, fiecare elev urmând să aleagă ce dorește; nu va avea clase ci școli utilizate cu materialul pentru studierea anumitor teme; nu se vor da note și nici nu vor exista examene; această școală va dispune de grădină, legătorie de cărți, ateliere de tâmplărie, spațiu de joacă; totul este dispus astfel încât copilul să descopere singur. Regimul autoritar, bazat pe constrângere și pedepse, este repudiat în favoarea unui climat de libertate și iubire, pentru dezvoltarea forțelor inepuizabile ale copilului.

7. Educația nouă

Maria Montessori (1870-1952)

Pedagogul italian arată că educatoarele nu trebuie să-și impună voința în fața elevilor, transmițându-le forțat idei sau introducându-le preferințe și interese nespecifice. Ele vor asista și i vor ajuta pe copii să-și satisfacă trebuințele proprii. Metoda propusă de pedagogul italian se fundamentează pe ideea asigurării unui mediu organizat, în care copilul va fi lăsat să se desfășoare liber în concordanță cu dorințele și interesele lui naturale. La ea, libertatea devine efectiv o componentă a metodei de educație. Relaționarea copilului la mediu este foarte activă.

O mare importanță este acordată materialului didactic. Acesta este dimensionat pentru fiecare simț în parte. A indicat dimensiuni, forme, culori, asperități sau netezimi pentru corpurile ce se adresau văzului și pipăitului. A alcătuit materiale de lucru (motive ale activității), capabile să stimuleze activitățile de învățare a scris-cititului și socotitului.

Iată cum erau grupate materialele care serveau la dezvoltarea simțurilor:

- trei serii de cilindri ce se fixează în orificii adecvate;
- trei serii de corpuri geometrice de diferite dimensiuni (cuburi roz, paralelipipede cafenii, altele albastre și roșii);
- diverse corpuri geometrice de lemn;

- o colecție de eşantioane de țesături;
- două planșete de lemn de aceeași dimensiune, dar de culori diferite;
- două cutii cu eşantioane din lână, în culori variate;
- forme geometrice plane care se îmbină unele cu altele;
- o serie de cutii pentru educarea simțului greutății și a celui auditiv;
- clopoței muzicali.

A experimentat diferite jocuri simple în calitate de pre-exercițiu pentru activitatea serioasă de mai târziu (de pildă, jocul de-a încheiatul-descheiatul nasturilor la păpuși, în perspectiva obișnuirii de a se îmbrăca singuri). Cucerirea realității de către copil este oarecum artificială și este mediată de materiale didactice destul de simple. Cunoașterea analitică îl ține pe copil la distanță de viața reală și de complexitatea ei. Focalizarea interesului asupra dezvoltării simțurilor, cel puțin până la o anumită vârstă, reprezintă nucleul forte al concepției sale pedagogice ce merită a fi luat în seamă.

Pedagogul italian a impus în pedagogia secolului XX o metodă de educație bazată pe respectarea libertății copilului într-un mediu organizat, bogat în stimuli dimensionați în funcție de interese și dorințe naturale. Copilul nu este format de educator, ci se formează singur.. Pentru ea, efortul reclamă o îngustare a sferei de manifestare a expresiei libere. Acest lucru este și inutil pentru că orice copil ar fi capabil să asimileze cunoștințe într-un mod facil, prin spiritul său absorbant a priori. Sistemul montessorian diminuează importanța educatorului în desfășurarea procesului de educație. Actul formativ se desfășoară mai mult întâmplător, neorganizat, fiind dictat de pornirile interne ale copilului, dar și de limitele permise de materialele didactice. Rolul educatorului este de a pregăti mediul favorabil pentru autoformare.

Care sunt calitățile mediului educațional, pentru care acesta devine educogen?
Montessori le prezintă succint:

1. Mediul să fie ordonat. Fiecare lucru posedă un loc al lui unde poate fi găsit în permanență.
2. Mediul să fie plăcut, atrăgător și îmbietor.
3. În acest mediu, copilul va găsi un ajutor în efortul de a clasifica și a folosi limbajul potrivit pentru a denumi obiectele respective.
4. Mobilierul să fie făcut pe măsura copilului pentru ca acesta să aibă destulă mișcare și libertate.
5. Copilul să poată reîncepe sau repeta o activitate.
6. Să fie încurajat să-și rafineze gesturile prin atitudini de politețe și de curtoazie.
7. Întregul mediu să fie impregnat de prezența limbajului.

8. Copilul să fie încurajat în a-și dezvolta voința și sociabilitatea prezentând un singur lucru pentru activitatea dată, întărindu-se astfel priceperea respectivă.

Libertatea presupusă de această metodă nu este absolută, ci limitată, impunându-se anumite constrângeri. De pildă, fiecare material pus la dispoziția copilului va fi utilizat numai pentru activitatea destinată. Dacă se observă o deturnare a obiectului de la întrebuințarea normelor, copilul este orbit. Utilizarea materialelor didactice se face respectându-se următoarele reguli:

- să nu se dea o altă destinație obiectelor din preajma elevilor (să se joace fotbal cu păpușile);
- fiecare elev ia obiectul respectiv de la locul indicat și să-l așeze în același loc după utilizare (nu trebuie smuls din mâinile altui copil);
- să nu-și facă rău sau să nu tulbure liniștea celorlalți în timpul manevrării obiectelor.

De respectarea acestor reguli se îngrijeau educatoarele, care nu aveau studii speciale, ele fiind simple muncitoare.

Educația senzorială devine dominantă în școlile montessoriene. Maria Montessori este interesată de a forma pe om nu arbitrar, din idei preconcepute, ci după propriile legi de evoluție, dat fiind că acesta se organizează cu ajutorul stimulilor externi, care vor fi determinați pe scară experimentală.

Ovide Decroly (1871-1932)

După Decroly, școala ar trebui să ofere condiții în care să trăiască situații autentice de viață, cu dificultățile aferente, capabile să-i satisfacă dorințele și să-i stimuleze motivația. Încercându-se în ideea că psihicul infantil are o apetență deosebită de comprehensiune a întregului (pe linia sugestiei gestaltiste), Decroly propune o nouă modalitate pedagogică de învățare – denumită metoda centrelor pe interes. Resupoziția psihologică a acestei teorii constă în ideea anteriorității sesizării întregului în raport cu sesizarea părților, printr-un proces de antrenare a tuturor facultăților spiritului. Având în vedere perceperea globală de către copil a realității, Decroly încearcă să-l pună pe acesta în contact cu situația de ansamblu. Școala contemporană, prin secvențierea cunoștințelor pe discipline de învățământ, formează o imagine artificială, dând impresia de separare a lucrurilor și evenimentelor. De aceea, el grupează cunoștințele didactice în ansambluri epistemologice corespunzătoare unor trebuințe fundamentale, denumite centre de interes. Pedagogul belgian propune următoarele centre:

- a) de hrănire și consum (corespunzătoare expresiilor “mi-e foame”, “mănânc”, “beau”, “respir”);
- b) de luptă contra intemperiiilor (exprimate prin “mi-e frig”, “mă îmbrac”, “mă adăpostesc”);
- c) de apărare contra diverselor pericole (descrierea prin “mi-e teamă”, “mă apăr”);
- d) de muncă și de odihnă (exprimate prin “lucrez”, “mă joc”, “mă recreez”).

Prin această grupare a cunoștințelor se surprimă noțiunea de programă de învățământ și se favorizează introducerea perspectivei interdisciplinare de asimilare a cunoștințelor.

În școala instituită de el, repartizarea centrelor de interes se realiza în funcție de vârsta elevilor. Astfel, în perioada 3-6 ani, centrele erau ocazionale și erau direct comandate de mediul apropiat (vizitarea unei păduri, îngrijirea unui animal); între 6 și 8 ani, erau ipostaziate centre fragmentare care stăteau la baza unor interese mai largi (de pildă, dacă centrul îl constituiau alimentele, doar următoarele fragmente erau urmărite: fructe comestibile, fructe dăunătoare, lapte, pâine, apă – plante – animale, plante exotice). În perioada 8-14 ani, se studia un centru de interes pe an, prin realizarea unor sinteze dintre centrele fragmentare. După 14 ani, erau abordate doar cele patru centre de interes pentru, ca treptat, copiii să pătrundă în materiile așa cum sunt împărțite pe ariile academice, cunoscute în învățământul tradițional. Noțiunea de programă școlară, cum o înțelegem noi astăzi, nu-și mai găsesc nici un loc. Metoda centrelor de interes prefațează doar predarea pe discipline care va începe pe la vârsta de 18 ani. Ne putem întreba la ce servește acest artificiu metodic, dacă se ajunge la aceeași manieră de predare.

Cunoașterea presupune parcurgerea a trei pași: observația, asociația și expresia. Observația are menirea de a-l duce pe copil în fața lucrurilor, a naturii, prin incitarea acestuia la acțiuni de măsurare, calculare, comparare. Asociația are rolul de a corela cunoștințele asimilate în spațiile și locurile diferite de a conduce la o clarificare și ordonare a datelor de primă instanță. Expresia presupune o prelungire a cunoașterii în actul de creație, dimensionat, firește, la proporțiile copilului: a desena, a modela, a cânta, a juca teatru etc. Expresia nu se confundă cu momentul "aplicării" datelor învățate, ci înseamnă un mod activ de a învăța, de a cunoaște lumea, de manifestare liberă a copilului.

Decroly experimentează o nouă metodă de predare a scris-cititului, numită de el metoda ideovizuală sau globală. Dacă, în mod curent, se pornește de la unități minimale de compunere (sunet, silabă, cuvânt, propoziție, frază), pedagogul belgian începe cu "pictarea" unor fraze pentru ca, treptat, să coboare la unități al căror sens trebuia înțeles și reținut. În continuare, se compuneau noi propoziții sau fraze cu unitățile asimilate. Punem sub semnul întrebării caracterul oarecum mecanic de învățare, faptul că există riscul unei pierderi a sensului celor însușite și învățate.

Edouard Claparede (1873-1940)

Claparede este întemeietorul și promotorul unei noi topici numită de el educație funcțională. Ar fi vorba despre un gen de educație care își propune să dezvolte procesele mintale considerate nu în sine, ci din perspectiva rolului. Educația funcțională are ca fundament trebuința copilului, interesul său de a se dedica unui scop. "Educația funcțională este aceea care se bazează pe o trebuință: trebuința de a ști, trebuința de a cerceta, trebuința de a privi, trebuința de a lucra.

Trebuința, interesul rezultând dintr-o necesitate, iată factorul care va face dintr-o reacție un act veritabil” (1973, p. 128). Claparede nu are în vedere copilul construit de diferitele teorii psihologice, ci se îndreaptă spre copilul real, așa cum există ca organism biopsihic, având anumite interese și necesități. Procesul instructiv centrat pe solicitarea atenției voluntare cu cel care îi va crea nevoia de a fi atent, fără a-l forța; activitățile desfășurate vor fi realizate cât mai plăcut, valorificându-se apetențele ludice ale copilului. Chiar și atunci când trebuie să impunem anumite cunoștințe fără vre-un interes imediat, este indicat, crede Claparede, să ținem seama de pornirile naturale ale copilului și să facem aliați din înclinațiile lor reale. Într-un fel, funcționalismul lui Claparede aplicat la educație este un fel de “abordare economică” (Hameline, 1993, p. 167), unde se poate anticipa perspectiva sistemică actuală. În ecosistemul mediului apropiat, individul, purtător al dinamismului propriei creșteri, manifestă o serie de nevoi cărora le caută împlinire în mediul exterior, prin actualizarea unor interese multiple.

Pedagogul critică învățământul statornicit pentru că acesta are în vedere elevul mediu, standard, și nu individualitățile concrete. De aceea, el propune “școala pe măsură”, care să asigure succes tuturor în acord cu posibilitățile diferite ale publicului școlar. În acest sens, Claparede propune trei tipuri de organizate a claselor: clase omogene, clase mobile (organizate pe obiecte de învățământ) și structura pe opțiuni (fiecare elev va opta pentru un set de discipline în funcție de înclinațiile proprii). Exigențele funcționale au deschis un câmp larg de experimentare și au determinat o “revoluție copernicană” (cf. Hameline, 1986, p. 116) în legătură cu reprezentările despre statutul copilului.

Claparede a identificat trei etape ale procesului instructiv-educativ:

- trezirea unui interes, a unei dorințe, a unei trebuințe;
- declanșarea unei reacții să satisfacă respectiva trebuință;
- stimularea cunoștințelor prin care reacția respectivă poate fi controlată, îndrumată și condusă spre un scop.

Jocul este considerat activitatea priopitară de educație. Copilul își manifestă prin joc propria personalitate și își mărește sfera de cunoștințe și interese. “Trebuința de a se juca este tocmai ceea ce ne va permite să împăcm școala cu viața, să procurăm copilului aceste mobiluri de acțiune care se consideră de negăsit în sala de clasă. Oricare ar fi lucrarea pe care voiți să o îndeplinească cel mic, dacă ați găsit mijlocul de a-i o prezenta astfel încât el s-o primească în calitate de joc, ea va fi capabilă să elibereze în favoarea sa comorile de energie ale copilului” (1973, p. 131). Trecerea de la activitatea lucidă la munca propriu-zisă se va face treptat.

Roger Cousinet (1881-1973)

Educația, după Cousinet, nu este ceea ce se înțelege îndeobște – o acțiune pe care dascălul o exercită asupra elevilor - , ci este o activitate prin care copilul, plasat în condiții

favorabile, acționează în sensul propriei evoluții, cu ajutorul educatorului care devine un consilier, un facilitator al expansiunii libere a acestuia. Prin urmare, metodele active ar trebui să fie instrumente nu de predare, ci de învățare, care ar trebui să fie puse la mâna elevilor și de care s-ar servi atunci când este cazul. Educația nouă, pentru care pledează Cousinet, nu este altceva decât înlocuirea activității educatorului prin activitatea copilului. “Elevul nu se duce la școală pentru a fi învățat, adică pentru a fi supus activității didactice a unui adult, ci frecventează școala pentru a se instrui, adică a-și exercita propria sa activitate” (Cousinet, 1978, p. 3). Este ipostaziat aici un radicalism pedagogic, dificil de concretizat și acceptat cu greu chiar de către unii reprezentanți ai educației noi.

Învățământul prin chiar natura acestuia, stopează activitatea creatoare a elevului. Primul contact cu învățământul creează o stare inhibitivă atât pe plan fizic, cât și mintal. Învățământul îl împiedică pe copil să se dezvolte natural. Trebuie schimbată radical metodologia didactică, în sensul punerii în centrul atenției a elevului. Metoda trebuie să treacă de la profesor la elev. Ea va deveni apanajul celui educat, al beneficiarului formării.

Roger Cousinet a experimentat metoda de muncă liberă pe echipe. El a observat că există la copil o tendință naturală de a se grupa spontan, după anumite afinități preferențiale sau acționale. Echipa este suverană, iar educatorul supraveghează și intervine uneori. După Cousinet, grupul reprezintă un mediu educogen privilegiat. Acesta îngăduie o punere de acord dintre interesul general și egocentrismul individual, determinând consolidarea solidarității. În general, educația nouă a făcut loc muncii cooperative. “Ea încearcă să dea nevoilor școlare forma unor sarcini care putea să fie îndeplinite și realizate imediat în comun chiar în clasă sau presupuneau însumarea eforturilor individuale. Ea vrea să fie o școală a asocierii, a cooperării, a solidarității ce se substituie concurenței școlare” (Bloch, 1973, p. 148).

Pedagogul francez a observat că, între 9 și 12 ani, nevoia de socializare a copilului este puternică. În școala pe care a coordonat-o, le-a îngăduit copiilor ca, în timp de câteva săptămâni, să se grupeze spontan în echipe de lucru. Dacă la început aceste grupuri se destrămau relativ repede, cu timpul, o dată cu apariția unor relații afective mai profunde, elevii erau antrenați în comun la rezolvarea unor sarcini de învățare sau de muncă. Echipa este alcătuită în medie din 6 elevi, iar aceasta se fixa, după unele discuții preliminare, asupra unei teme, fiecare elev preluând o secvență a sarcinii care se potrivea cu interesele și înclinațiile sale. Educatorul avea datoria să supravegheze lucrul și să intervină atunci când credea de cuviință. La sfârșitul zilei, după adunarea și sintetizarea observațiilor personale, experiențele grupurilor erau împărtășite în comun, realizându-se comentarii. Sarcina educatorului era de a fi atent pentru a nu introduce în viața copilului, prin intervenții inoportune, trebuințe artificiale. Copiii trebuiau să se bucure de întreaga libertate de mișcare. “Orice trebuință produsă la copil prin intervenția directă a adultului nu este o trebuință naturală”, conchide Cousinet (1978, p. 68). Metoda sa prezintă și unele

dezavantaje: elevii sunt mai mult formați decât instruiți, nu toți elevii devin efectiv activi, sprijinindu-se pe efortul colegilor lor, nu nu toți își dezvoltă și valorifică autonomia. Evidențierea rolului grupului școlar, ca și încercarea de individualizare a actului paideutic sunt merite incontestabile ale pedagogiei lui Cousinet.

Pedagogia generală este criticată de Cousinet pentru că acesta construiește artificial mediul de învățare și îl silește pe elev să se integreze într-un program. Pentru educația nouă, prioritară este trebuința copilului, mediul fiind adaptat la respectiva trebuință. Pedagogia nouă acordă o mare importanță cunoașterii copilului. Libertatea de care trebuie să se bucure copiii implică posibilitatea indivizilor de a reacționa la stimulii corespunzători unei trebuințe interioare. Pentru ca o trebuință să fie satisfăcută, se cer a fi îndeplinite mai multe condiții:

- copilul să poată alege liber o situație de învățare;
- după studierea și examinarea forțelor acesta trebuie să aibă libertatea de a întreprinde acțiunea respectivă;
- în cazul acțiunii, să fie sigur că va primi, dacă este nevoie, ajutorul educatorului.

Cousinet pune accentul pe trebuința de socializare, care se manifestă difuz în primii ani de viață, iar pe la vârsta de 12 ani se metamorfozează în trebuința de securitate, de reușită, de încredere. Grupul va avea siguranța că nu este amenințat și că se poate structura și dezvolta în libertate. În grupa activităților creative se înscriu activitățile artistice, jocul de rol, munca manuală. În aceste domenii libertatea este totală. Adesea, grupurile constituite se destramă, încât redactarea unui poem sau pictarea unui tablou sunt activități de punere în valoare a unor expresii individuale puternice. În acest caz, educatorul va da dovadă de înțelegere și simpatie.

Educația reprezintă o igienă sistematică, extinsă, mai exact o piericultură care nu mai este limitată la vârsta primei copilării, ci se extinde la vârstele școlare. Educatorul se va adresa copilului numai atunci când el o cere. Inițiativa este transferată copilului, iar educatorul este condamnat să aștepte incitării acestuia. Copilul devine suveran, iar maturul, un observator răbdător.

Celestin Freinet (1896-1966)

Freinet pune accentul pe manifestarea liberă, spontană a copiilor. El acordă un mare credit exprimării prin intermediul textelor și al desenelor, introducând în școală o tehnică nouă – imprimeria. Tipografia nu este considerată numai o metodă de individualizare a învățării sau de autoeducație, ci și o cale de instruire generală, de formare a unor comportamente și deprinderi (agilitatea mâinilor, finețea mișcărilor, memoria, deprinderea de a scrie corect). Renunță la manualele clasice în beneficiul unor „cărți” sau fișe compuse de elevi. Freinet înființează la Vence o școală bazată pe introducerea imprimeriei și tot aici va realiza o serie de cursuri pentru educatorii care au adoptat nou sistem de instruire. Un loc aparte îl ocupă corespondența școlară,

respectiv schimbul de texte libere realizate de copiii din mai multe școli și prin care se puteau îmbogăți experiențele lor curente. Pe lângă cele două tehnici invocate, Freinet a mai utilizat următoarele mijloace în practica instructiv-educativă: desenul liber, fișierul școlar, cooperativele școlare, studiul mediului local, jurnalul de perete, grădina și atelierul școlar, proiecțiile de filme, discurile, radioul și televiziunea. Apelul la mai multe mijloace va modifica raportul tradițional dintre profesor și elev. Copilul dobândește mai multă autonomie, luând cunoștință de propriile resurse sau limite. Dascălului i se cere o participare efectivă și un spirit deschis, novator. El nu mai vine în fața elevului pregătit cu formule știute, ci experimentează direct noi metode de învățare. Important pentru dascăl este să cerceteze și să nu aplice clișee acționale uzate. Freinet introduce în clasă o altă atmosferă de încredere, colaborare, de solidaritate reciprocă și înțelegere. Dimensiunile afective și motivaționale ale sprijină și edifică traseul cognitiv. Nu cunoaștem de dragul de a cunoaște, ci cunoaștem pentru că vrem și ne place să aflăm ceva. Punându-și întrebarea dacă școala trebuie să fie templu sau șantier, Freinet înclină să considere că școala este un șantier unde, prin tatonări și experimentări, se solicită în mod oportun resursele, inteligența și nevoile atât al profesorilor cât și al elevilor.

Eforturile lui Freinet se concentrează între două direcții: a) cercetarea materialelor și a tehnicilor de lucru, adaptabile oricărei situații școlare și b) promovarea unei cooperări constante între oamenii din școală. De altfel, în legătură cu noțiunea de metodă, el dezvoltă o întreagă teorie. În loc de metodă pedagogul nostru preferă termenul de tehnică. Pentru el metoda este sinonimă cu staticul, cu imobilul; metodei îi lipsește dinamismul, capacitatea de perfecționare, de modificare. Preferă să invoce conceptul de tehnică educativă, aceasta fiind un ansamblu de instrumente materiale, de procedee didactice ce rezultă dintr-o activare de către educator. Tehnicile lui Freinet sunt purtătoare de valori educative în măsura în care permit degajarea și actualizarea valorilor care nu există pentru sine, ci se înfăptuiesc de cei care le promovează în viața școlară.

Pentru Freinet, sarcina unei pedagogii concepute funcțional rezidă în a crea cadrul dezvoltării personalității urmând cursul firesc al lucrurilor, și nu a lăsa influențele din exterior a fi atotputernice. Adevărata educație este aceea care face ca individul să-și adapteze la mediu propria sa dezvoltare. De aceea, tatonarea deține un loc aparte în educație. Ea nu este un proces exclusiv personal, ci presupune intervenția inteligentă a mediului.

Școala sa este constituită din laboratoare, și nu din săli de clasă obișnuite. Ca și la Dewey, activitățile manuale selectate sunt tipic artizanale, oferind elevilor posibilitatea de a menține contactul cu activitățile fundamentale pe care copilul le întâlnește în mediul înconjurător. În laboratoare se editează experiențe de bază, cu rezonanțe cultural-sociale directe asupra indivizilor.

Introducerea imprimiei constituie marea noutate adusă de Freinet. Trebuie să marcăm faptul că noua școală nu are ca scop pregătirea și nu se centrează pe meseria de tipograf. Tipografia este un pretext tehnic ce mijlocește instruirea și educarea personalității.

Dar în ce constă în mod concret tehnica textului liber și imprimarea lui în școală? Textul este acela pe care copilul îl scrie fără a fi constrâns, atunci când crede de cuviință. Textele sunt redactate fie la școală, fie acasă. La începutul lecției textele sunt citite și se selectează prin vot ce urmează a fi publicate. Până la tipărire, se derulează un program de perfectare a textului. O “punere la punct” a textului presupune o discuție asupra normelor ortoepice, stilistice, sintactice. Cu acest prilej se poate trece la chestiuni mai generale., cum ar fi explicații gramaticale. După finisarea textului urmează activități manuale de culegere, de tipărire. Valorificarea textelor continuă prin trimiterea acestora la școlile afiliate la noul sistem educativ. Corespondența școlară constituie complementul indispensabil al tipografiei școlare. Copiii vor intra în contact cu alte obiceiuri, tradiții, moduri de a gândi, extinzând experiența lor curentă cu forme culturale necesare unei înțelegeri adecvate a realității, părăsind închiderea egocentrică, în favoarea unei perspective deschise, eterocentrice.

Urmărind evoluția ca știință, vom menționa că începând cu secolul XVII, se formează un domeniu specific de cercetare – educația generației în creștere.

Tema 2. Statutul științific al pedagogiei

Plan:

1. Educația-obiect de studiu al pedagogiei. Caracteristici generale ale educației
2. Evoluția pedagogiei de la pedagogie la-științele educației
3. Clasificarea științelor educației. Legătura pedagogiei cu alte științe
4. Funcțiile și structura educației
5. Conținuturile și formele generale ale educației

Literatură:

1. Bărsănescu Ștefan. Unitatea pedagogiei ca știință. București, 1996
2. Berger Gaston. Omul modern și educația sa. București, 1973
3. Bernștein Basil. Studii de sociologie a educației. București, 1979
4. Bîrzea Cezar. Arta și știința educației. București, 1995
5. Bonte Pierre, Izard Michel. Dicționar de entonologie și de antropologie. Iași, 1999
6. Calin Marin. Teoria educației. Fundamentarea epistemologică și metodologică a acțiunii educative. București, 1996
7. Cucoș Constantin. Pedagogie. Iași, 1996
8. Claparede Eduard. Educația funcțională. București, 1978
9. De Landsheere Viviane. L'education et la formation. Paris, 1992
10. Cousinet Roger. Educația nouă. București, 1978
11. Dewey John. Fundamente pentru o știință a educației. București, 1992
12. Dicționar de pedagogie. Editura Didactică și Pedagogică. – București, 1979, pag.141, 142
13. Rebaut Olivier. Filozofia educației. București, 1976
14. Salade Dumitru. Dimensiuni ale educației. București, 1998
15. Nicola Ioan. Tratat de pedagogie școlară. București, 1996
16. Borderie Rene. Lexique de l'education. Paris, 1998
17. Dicționar Enciclopedic Ilustrat. București, 1999

Cuvinte cheie:

Obiect de studiu – conținutul cărui se îndreaptă cunoașterea, ceea ce este cunoscut. Domeniul, care trebuie supus cercetării.

Funcție – operație, care prin aplicare asupra unui argument îi conferă acestuia o valoare corespunzătoare.

Structură – mod de asociere a componentelor unui întreg organizat, caracterizat prin formă și dimensiunile fiecărui element component, cum și prin aranjarea lor unul față de celălalt.

Conținut – totalitatea notelor esențiale ale unei noțiuni, determinată în raport cu sfera acesteia, comprehensiune.

Formă – a constitui, a reprezenta

1. Educația-obiect de studiu al pedagogiei. Caracteristici generale ale educației

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

Evoluția concepției despre educație este prezentată în raport cu două sisteme de referință care s-au înfruntat de-a lungul istoriei pedagogiei care reflectă lupta dintre “marile curente filozofice”. Este vorba despre pedagogia esenței și pedagogia existenței.

Pentru pedagogia existenței, educația este realizabilă în raport cu un model abstract-filozofia lui Platon și Aristotel, ideologia creștinismului, care consideră că “succesul educației este întotdeauna legat de bunăvoința providenței.

Semnele unei educații care anunță o pedagogie a existenței sunt date de gânditorii epocii Renașterii.

Spre deosebire de pedagogia esenței care deține educația în raport cu ceea ce ar trebui să fie omul la modul ideal, pedagogia existenței are în vedere omul real, așa cum este el în realitate.

Din perspectiva cercetărilor efectuate în domeniul științelor educației putem identifica mai multe definiții ale educației, incluse în dicționare, tratate, cursuri universitare din mai multe țări ale lumii. Vom menționa definiții provenite de la acest nivel, care evidențiază calitatea principală a educației ca obiect de studiu al pedagogiei.

În anul 1976, autorul Olivier Rebout în “Filozofia educației” determinând că educația poate fi considerată: un proces, un rezultat, o valoare, 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 mult posibilă obligația sa de om” (13, p.12)

În anul 1979, în Dicționar de pedagogie, educația este definită în baza câtorva criterii:

- a) etimologic – educația înseamnă în limba latină “creștere”, sugerând în același timp ideea de “instruire” și de “formare” care marchează un salt important, care “scoate individul din starea de natură”;
- b) ca tip de activitate – educația include “ansamblul de acțiuni desfășurate în mod deliberat într-o societate în vederea transmiterii și formării la noile generații a experienței de muncă și de viață, a cunoștințelor, deprinderilor, comportamentelor și valorilor acumulate de omenire până în acest moment;
- c) ca produs proiectat în mod conștient-educația este “efect” al activităților desfășurate în vederea formării oamenilor conform unui model propus de societate;
- d) ca proces - educația reprezintă un act de “devenire a omului (...) prin alții și prin sine (autoeducat)”;
- e) la nivel de conținuturi generale – educația “dezvoltă și maturizează laturile fundamentale ale ființei umane: fizică, intelectuală, morală, tehnologică, estetică;
- f) la nivel de mecanism de dezvoltare – “educația este o formă de interacțiune” (12, p.141, 142)

În 1993, Gaston Malaret definește educația ca acțiune, ce are loc prin intermediul unor metode și tehnici de transmitere a mesajului pedagogic, orientat spre atingerea anumitor obiective.

În 1996, Ioan Nicola, în Tratat de pedagogie școlară, definește educația ca “activitate socială complexă care se realizează printr-un lanț nesfârșit de acțiuni exercitate în mod conștient, sistematic și organizat, în fiecare moment un subiect-individual sau colectiv-acționând asupra unui obiect-individual sau colectiv-, în vederea transformării acestuia din urmă într-o personalitate activă și creatoare, corespunzătoare atât condițiilor istorice-sociale prezente și de perspectivă cât și potențialului său biologic individual (15, p.22).

În același an, 1996, în Dicționarul de pedagogie francez educația este definită în sens restrâns și în sens larg. În sens restrâns educația este determinată ca influența unei generații asupra copiilor, tinerilor, sau adulților pentru a-i integra în societate. În sens larg se menționează ansamblul de influențe ale mediului, al oamenilor și al lucrurilor care duc la transformarea subiectului. (Dicționaire de pedagogie. – 1996, p.99)

În anul 1998, în Franța, Rene la Bordeinie în “Lexique de l’education”, definește conceptul de educație în câteva accepțiuni: activitate generală de creștere a copilului; dispozitiv național de școlarizare a tinerilor; activitate școlară care se referă la practica realităților sociale;

organizare a învățământului și instruirii, noțiuni care acoperă uneori aceeași realitate deși utilizările lor sunt diferite (16, p.42, 43).

În anul 1999, în Dicționarul Enciclopedic Ilustrat, educația este definită ca: 1) Fenomen social fundamental de transmitere a experienței de viață și a cunoștințelor de la o generație la alta, realizat în familie și instituții de învățământ; 2) Proces care urmărește formarea și dezvoltarea personalității umane complexe în funcție de scopul concret și de mijloacele realizării: educație morală, educație profesională, educație estetică etc.) (17, pag.314).

În anii 2000 dicționarele de pedagogie română și german definesc educația ca activitate psihosocială fundamentală, proiectată conform unor finalități elaborate la nivelul macrostructurii societății pentru realizarea funcției sale centrale de formare-dezvoltare a personalității umane.

Analizând definițiile adecvate, vom conchide că definițiile contribuie în mod direct sau indirect la evidențierea următoarelor aspecte esențiale care conferă educației calitatea de obiect de studiu al pedagogiei:

- calitatea educației de activitate bazată pe resursele psihologice ale personalității celui educat și pe cerințele sociale, care se interiorizează în momentul autoeducației;
- proiectarea educației care privește 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 valorificarea tuturor laturilor sau a dimensiunilor sale generale: educația intelectuală, educația fizică, educația estetică, etc.

Deci, sintetizând putem defini educația ca activitate de formare-dezvoltare permanentă a personalității, pe baza corelației educator-educat, realizată într-un cadru formal, nonformal și informal, prin acțiuni care au un conținut moral, intelectual, tehnologic, estetic și fizic, deschis în direcția “noilor educații” în calitatea acestora de răspunsuri pedagogice la problematica lumii contemporane.

Concluzie generală: Ca 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 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).

Caracteristici generale ale educației. În literatura de specialitate întâlnim numeroase caracteristici ale educației:

- caracterul social-istoric și politic al educației, despre care am vorbit anterior;
- caracterul național al educației, determinat de modelul de cultură propriu fiecărei națiuni în parte;
- caracterul internațional al educației care este impus în ultimele decenii ca un apel adresat tuturor statelor lumii ca răspuns problematicii lumii contemporane (transparentă în educație);
- caracterul axiologic confirmat prin raportare la perimetrul valorilor;
- caracterul prospectiv și permanent al educației, care asigură adaptarea reală a personalității viitoare, pe termen mediu și lung;
- caracterul holistic al educației, care permite depășirea granițelor rigide existente între diferitele forme ale educației, se conjugă armonios și eficient educația formală cu cea nonformală și informală.

2. Evoluția pedagogiei de la pedagogie la științele educației

Evoluția pedagogiei are loc începând cu primele decenii ale secolului XX în cadrul procesului de “științificizare”, lansat de “Educația nouă”. Se observă două tendințe: tendința psihologică (dezvoltarea unor cercetări de pedagogie, psihologie a copilului, psihologie experimentală); tendința sociologică (ca urmare a progresului realizat de sociologie). Aceste două tendințe au dat naștere la două discipline pedagogice, dezvoltate pe baza unor cercetări

interdisciplinare – pedagogia psihologică (numită și experimentală) și pedagogia socială (numită și sociologică). Ambele se afirmă în perioada interbelică, reflectând și confirmând o tendință veche a pedagogiei, de eliberare de sub tutela filozofiei, proces prin care au trecut practic, toate științele particulare, inclusiv cele sociale și umane.

Separarea sau încercarea de separare a pedagogiei de filozofie, nu înseamnă însă renunțarea la rolul pe care filozofia trebuie să-l aibă în elaborarea unei științe în general, a unei științe socio-umane în mod special, Avem în vedere contribuția filozofiei la elaborarea conceptelor fundamentale ale domeniului pedagogiei - începând chiar cu conceptul de educație - la construirea unui discurs pedagogic logic și coerent, la proiectarea unor finalități ale educației capabile să asigure orientarea valorică a activităților și a instituțiilor specializate în formarea și dezvoltarea personalității, prin instruire și învățare.

O analiză atentă a evoluției pedagogiei în primele decenii ale secolului XX, confirmă fenomenul diversificării domeniilor de cercetare, fenomen realizabil în cadrul unui proces de "științifizare", consemnat și prin expresia de "știință a educației" (folosită de literatura germană până în zilele noastre) sau / și de "științe ale educației" - expresie lansată de Eduard Claparede, în 1912, promovată chiar într-un cadru organizat, în 1921, prin înființarea, la Geneva, a *Institutului de Științe ale Educației "Jean-Jacques Rousseau".*

Practic, în primele decenii ale secolului XX, putem consemna existența a trei tendințe de evoluție a pedagogiei, pe terenul științelor educației, tendințe care anticipează deja, prin problematică și metodologie, ascensiunea viitoare a acestui domeniu, cantitativă și calitativă. Avem în vedere tendința de evoluție a pedagogiei ca: a) *pedagogie psihologică* și /sau *experimentală*; b) *pedagogie socială* (sau / și *sociologică*); c) *pedagogie filozofică*.

Evoluția științelor educației în cea de-a doua jumătate a secolului XX, în mod special începând cu anii 1960, "a luat dimensiunile unei veritabile schimbări de paradigmă" care a însemnat numeroase proiecte menite să recupereze rămănerile în urmă ale pedagogiei, urmărind depășirea dificultăților și a complexelor acumulate în acest domeniu. Din păcate, așa cum observă Cezar Bîrzea, "speranțele au fost mai mari decât rezultatele -"științele educației s-au dovedit o expresie comodă, chiar atrăgătoare care a creat și mai multe complicații terminologice și epsitemologice" (Bîrzea, Cezar, 1998, pag.136).

În realitate ne vom confrunta chiar cu problema unei opoziții între pedagogie și științele educației, opoziție directă sau estompată pe care Cezar Bîrzea o analizează din perspectiva a cinci situații (idem, vezi pag. 136-140):

- 1) Științele educației sunt interpretate chiar ca "negare a pedagogiei" - ceea ce a dus la renunțarea la termenul de pedagogie, considerat compromis fie și datorită conotațiilor sale restrictive ("arta de a conduce copilul"), situație întâlnită mai ales în literatura anglosaxonă;
- 2) Științele educației apar ca "discipline auxiliare ale pedagogiei" - opoziția fiind prezentă în acest caz în contextul pretențiilor absolute ale pedagogiei clasice, o pedagogie sistematică având mai multe ramificații, începând cu pedagogia generală și diferențială, continuând cu pedagogia: istorică, socială, comparată, prospectivă, interpretate *ca* "științe pedagogice (vezi Bîrsănescu, Ștefan, 1976);
- 3) Științele educației apar ca rezultat al unui "program de formare interdisciplinară" - dorința de studiu aprofundat al educației din perspectiva mai multor științe (economie, antropologie, sociologie, psihologie, psihanaliză, medicină, statistică), duce uneori la "un ghiveci universitar", la situații în care "pseudoștiințificii vorbesc de orice afară de educație, singura rațiune, totuși, care ar fi putut ordona această aglomerație de discipline disparate";
- 4) Științele educației apar ca "mini-științe autonome" - "educația este parcelată de mini-obiecte care de fapt nu sunt decât variantele pedagogice ale științelor donatoare: psihologia, sociologia, antropologia etc"; aceste "științe microscopice", deși vorbesc în numele educației și despre educație "riscă să devină științe fără educație" (vezi Bîrzea, Cezar, op.cit., pag.139);
- 5) Științele educației concepute ca "expresie a pluralismului pedagogic" - educația este

analizată și interpretată "cu metode și instrumente conceptuale diferite, ca o realitate multidimensională și multireferențială", rezultând o viziune sociologică, psihologică, filozofică, economică etc, ceea ce duce la constatarea faptului că, în lipsa unei viziuni specifice pedagogiei, "de fapt toate științele pot fi mai mult sau mai puțin ale educației" (ibidem).

Apariția și dezvoltarea științelor educației (expresie folosită în literatura anglo-saxonă, preluată programatic de cercetătorii proveniți din alte domenii) sau a științelor pedagogice nu exclude, ci, din contră, impune și mai mult recunoașterea și întărirea faptului că, în orice situație, în orice context, "cunoașterea pedagogică este o cunoaștere specifică" (vezi Pastiaux, G et J., *Precis de pedagogie*, Editions Nathan, Paris, 1997, pag.32). Aceasta înseamnă consolidarea domeniilor fundamentale care studiază "relația pedagogică dintre educator și educat": fundamentele pedagogiei și teoria educației și didactica generală.

Aprofundarea domeniilor de bază ale pedagogiei, care includ "o constelație de noțiuni" (educație, instruire, finalități, sistem de educație și învățământ, educabilitate, educație permanentă, autoeducație, proces de învățământ, activitate didactică, proiectare pedagogică, lecție etc.) este realizată, în ultimele decenii în cadrul unor raporturi tot mai complexe dezvoltate între "pedagogie și științele de sprijin". Sistemul rezultat - în calitate de sistem al științelor educației / pedagogice - poate fi reprezentat la nivelul unui "model concentric", dezvoltat pe baza mai multor repere teoretice, metodologice și practice (idem, vezi pag.32. 33).. În centrul modelului este plasată pedagogia generală (în accepția de "teorie" și aplicație a teoriei", respectiv în accepția de teorie generală a educației, aplicată și în domeniul instruirii) - care include: 1) fundamentele pedagogiei și teoria educației; 2) didactica generală (teoria și metodologia instruirii).

Raporturile de intra și interdisciplinaritate angajate de aceste domenii fundamentale ale pedagogiei au ca rezultat apariția mai multor științe ale educației: 1) *istoria pedagogiei* (a ideilor despre educație și a instituțiilor școlare); 2) *sociologia educației* (care studiază educația în diferite contexte sociale); 3) *psihologia educației* (care studiază mecanismele instruirii, personalitatea elevului și a profesorului angajate în proiectarea succesului școlar); 4) *psihosociologia educației* (care studiază reprezentările și interacțiunile psihosociale la nivel de grup și de microgrup); 5) *politica educației* (care studiază problematica organizării și planificării sistemelor de învățământ; 6) *filozofia educației* (care studiază problema valorilor educației); 7) *economia educației* (care studiază raporturile dintre resursele investite în educație și rezultatele obținute); 8) *epistemologia diferitelor discipline școlare* (care "analizează cunoștințele științifice din perspectiva didacticilor aplicate") -vezi Pastiaux, G et J., op.cit., pag.33.

3. Clasificarea științelor educației. Legătura pedagogiei cu alte științe

Clasificarea științelor educației/pedagogice rămâne o problemă deschisă în condițiile în care în ultimele decenii numărul domeniilor de cercetare pedagogică s-a multiplicat continuu prin diferite procedee și strategii intra, inter și pluridisciplinare. Ne vom opri asupra câtorva modele de clasificare întâlnite în literatura de specialitate, urmărind identificarea și evidențierea criteriilor folosite.

În primul volum care deschide ciclul celor patru volume de *Sinteze de pedagogie contemporană*, volum intitulat *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Dimitrie Todoran (coordonatorul volumului) analizează problema clasificării științelor educației - numite "științe pedagogice", plecând de la definirea pedagogiei, în general, considerată "știința educației care tinde să descopere legile ce intervin în desfășurarea fenomenelor educaționale pentru ca, treptat, să le poată stăpâni, dirija și planifica în toată amploarea lor" (*Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Dimitrie Todoran (coordonator, Todoran, Dimitrie, 1982, pag.57).

Pentru a-și putea îndeplini o asemenea misiune de mare complexitate pedagogia și-a perfecționat aparatul conceptual, metodologic și operațional, valorificând și cercetările din alte domenii, ceea ce a dus la dezvoltarea unui adevărat "sistem al științelor pedagogice", Acest sistem clasifică științele pedagogice după trei criterii: sfera de reprezentare; metoda de cercetare utilizată; "ramuri cu caracter interdisciplinar" (idem, vezi pag.61-64).

După sfera de reprezentare sunt identificate următoarele științe pedagogice: 1) *pedagogia*

generală, teoretică, "definind conceptele fundamentale și bazele axiomatiche ale educației (...), care se ocupă de legile, principiile și normele care dirijează fenomenele educaționale, în toate domeniile în care acestea se manifestă" (idem, pag.59; 61); 2) *pedagogia antepreșcolară, pedagogia preșcolară, pedagogia școlară* (cu subdiviziuni: pedagogia vârstei școlare mici, mijlocii, mari), pedagogia învățământului superior; 3) *istoria pedagogiei* sau pedagogia istoriei care "se ocupă de apariția și dezvoltarea ideilor și a concepțiilor pedagogice, precum și a instituțiilor educaționale"; 4) *pedagogia specială*, "impropriu denumită *defectologie*, care se ocupă de formele educaționale adecvate copiilor cu deficiențe" de diferite naturi; 5) *pedagogia educației familiale*, pedagogia organizațiilor de copii și tineret etc.

După criteriul "metodei principale utilizată în sistemul științelor pedagogice" pot fi identificate: 1) *pedagogia experimentală* "care tinde să întemeieze științele pedagogice pe cercetarea fenomenelor educației cu ajutorul metodei experimentale"; 2) *pedagogia comparată* care "are ca obiect cercetarea comparată a sistemelor naționale de educație și învățământ, considerate fie în ansamblul lor, fie în aspectele lor mai relevante: structura sistemelor de învățământ, planurile și metodele școlare, metodele instruirii".

După criteriul care are în vedere "ramurile cu caracter interdisciplinar al căror obiect îl constituie aria problemelor comune cu științele limitrofe, sau mai precis implicațiile datelor acestor științe la elaborarea strategiei și tacticii pedagogice: 1) *biologia pedagogică*; 2) *psihologia pedagogică*; 3) *sociologia pedagogică*; 4) *pedagogia antropologică* etc.

Cursul de pedagogie, editat de Universitatea București în 1988 vorbește despre "*sistemul științelor educației* care studiază condițiile existenței, funcționării și evoluțiilor situațiilor și faptelor educaționale". Criteriul pe care îl putem identifica este cel care privește raporturile dintre pedagogie și celelalte științe ale educației (vezi *Curs de pedagogie*, coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, pag.35-37).

Pedagogia apare ca "teorie generală a actului însuși al educației" care "definește noțiuni și descoperă legi cu caracter general ce guvernează procesele educative". Având un caracter larg, de maximă generalitate, pedagogia "va reflecta în concepte științifice aspectele formării și dezvoltării omului în condițiile specifice ale activității de educație (n.n. vezi *Fundamentele pedagogiei și Teoria educației*) și instruire" (n.n. vezi *Didactica generală* sau *Teoria instruirii*, aflate la baza oricărei *Didactici a specialității*).

Științele educației "marchează caracterul multidisciplinar al investigațiilor consacrate optimizării procesului educațional ca mijloc de formare a omului". Ramurile pedagogice rezultate contribuie la aprofundarea studiului educației din diferite perspective distincte dar complementare: a) *filozofia educației* ("preocupată cu precădere de finalitățile educației"); b) *istoria pedagogiei* ("cercetează evoluția fenomenului educativ în timp"); c) *sociologia educației* ("studiază relația sistemelor educative cu structurile sociale"); d) *psihologia educației* sau *psihologia pedagogică* ("se ocupă de condițiile psihice ale educației, de conduita școlară a copilului etc."); e) *fiziologia educației* ("interesată în cunoașterea legilor fiziologice ce stau la baza învățării, a educației"); f) *economia educației* ("studiază incidențele educației asupra dezvoltării economice și invers"); g) *planificarea educației*; h) *demografia școlară*; *psihosociologia micilor grupe școlare (clase de elevi)*; i) *igiiena școlară*; j) *ergonomia educației*; k) *știința conducerii învățământului...*

O clasificare posibilă a științelor educației este sugerată și de Ioan Nicola în *Tratat de pedagogie școlară*. Autorul observă "demarcația - considerată relativă - între două categorii de informații cu care operează pedagogia" - informația preponderent filozofică, ce oferă acțiunii educaționale un sens teleologic; informația preponderent științifică, ce oferă analizei educației resurse științifice multiple. Pedagogia generală face parte din prima categorie de ramuri ale pedagogiei; pedagogia școlară din cea de-a doua. Este sugerată practic deschiderea celei de-a doua tendințe spre toate domeniile de interdisciplinaritate științifică posibile între pedagogia generală și alte științe (în special științe socio-umane) - vezi Nicola, Ioan, 1996, pag.40, 41).

O altă încercare de clasificare întâlnită în literatura de specialitate publicată după 1990 este cea realizată de George Văideanu, în cursul publicat în 1993 sub egida Universității Spiru

Haret. Autorul evidențiază următoarele ramuri ale pedagogiei, identificate în raport de patru criterii: 1) modalitatea de constituire: a) pedagogia populară; b) pedagogia științifică; 2) dimensiunea temporală: a) istoria pedagogiei (studiază trecutul educației); b) pedagogia comparată (studiază prezentul educației); c) prospectiva educației (studiază viitorul educației); 3) nivelurile învățământului: a) *pedagogia preșcolară*; b) *pedagogia învățământului primar*, c) *pedagogia învățământului preuniversitar*, 6) *pedagogia învățământului superior*, e) *pedagogia educației continue*, *pedagogia adulților*, 4) principalele activități sociale: a) *pedagogia agricolă*; b) *pedagogia industrială*; c) pedagogia culturii; d) pedagogia timpului liber; e) pedagogia militară etc; f) *pedagogiile speciale (defectologiile)*; 5) metoda de cercetare a obiectului, respectiv a educației: a) *filozofia educației*; b) *pedagogia experimentală* (vezi Văideanu, George, 1998, pag.31-36).

În 1999, Elena Joița propune "următoarea sistematizare a disciplinelor / științelor pedagogice / științelor educației actuale, consolidate sau în curs de *conturare*: 1) *Științe pedagogice fundamentale (sau sintetice, generale)*: pedagogia generală, teoria educației, teoria instruirii / didactica; 2) științe pedagogice funcționale (ca științe analitice, particulare): a) științe pedagogice genetice: pedagogia: antepreșcolară, preșcolară, școlară, universitară, adultului / *andragogia*; b) științe pedagogice instituționale / factoriale: pedagogia: instituțiilor școlare, activităților extrașcolare, familiei, grupurilor, *mass-media*, organizațiilor (de copii, tineret, adulți), timpului liber, autoeducația; c) științe pedagogice structurale (pentru studiul aprofundat al unor componente ale educației): teleologia educației, teoria curriculumului, teoria educației / instruirii, teoria evaluării, teoria educației (intelectuale, morale, estetice, fizice, religioase, a "noilor educații"); d) științe pedagogice aplicative: pedagogia: specială, comunicării educaționale, profesională, socială, militară, industrială, folclorică, medicală, comunității minoritare etc; managementul educației, metodicele predării-învățării-evaluării / didactica specialităților; 2) *Științe pedagogice metodologice* (pentru aprofundarea metodelor de cercetare): pedagogia: sistemică, praxiologică, prospectivă, dialectică, empirică, cibernetică, istorică / istoria pedagogiei, structuralistă, experimentală, comparată, statistică, informațională etc; 3) *Științe pedagogice interdisciplinare*: pedagogia: antropologică, filozofică, psihologică, sociologică, epistemologică, logică, axiologică, teologică, biologică, medicală, economică, ergonomică, juridică, tehnologică; demografia școlară, semiotica pedagogică etc. - denumirea unor discipline din această categorie poate fi diferită (vezi: filozofia educației, antropologia educației, sociologia educației, biologia educației, logica educației, axiologia educației, economia educației, ergonomia educației etc.) - vezi Joița, Elena, 1999, pag.24-26.

O încercare de *sinteză a criteriilor de clasificare a științelor educației* este prezentată, de regulă, la nivelul dicționarelor de specialitate. Vom rezuma pozițiile întâlnite în patru dicționare, două publicate în România, două în străinătate (unul tradus).

În *Dicționar de pedagogie* (1979) este subliniat faptul că sistemul științelor pedagogice poate fi ordonat pe baza următoarelor criterii de clasificare: a) orizontul cunoașterii generale a fenomenelor educației - *pedagogia generală și pedagogiile funcționale*: b) zona activității educative: pedagogia preșcolară, pedagogia școlară, pedagogia universitară, pedagogia familiei, pedagogia socială; pedagogia industrială etc; c) etapele educației: pedagogia copilului, pedagogia adolescentului, pedagogia adulților; d) aspectele de conținut al formării: pedagogia educației: intelectuale, morale, estetice, fizice, profesionale; e) prin diferite procese de integrare a cunoștințelor din alte științe: pedagogia cibernetică, sociopedagogia, psihopedagogia, pedagogia conducerii etc; e) dimensiunea timpului: istoria pedagogiei (pe diferite epoci istorice) - vezi *Dicționar de pedagogie*, 1979, pag.415.

Pe de altă parte, trebuie să remarcăm faptul că acest *Dicționar* atrage atenția și asupra existenței unor "științe complementare pedagogiei care studiază omul și societatea și ale căror adevăruri sunt folosite și de pedagogie pentru explicarea și conducerea științifică a fenomenelor educaționale - anatomia și fiziologia omului, igiena, psihologia, logica, antropologia, economia, sociologia, cibernetica, statistica etc." (idem, pag.445, 446).

În *Dicționarul enciclopedic al educației și al formării*, apărut în Franța în ediția a II-a în 1998, științele educației sunt clasificate după criteriile propuse de Maurice Debesse și Gaston

Mialaret în: 1) științe care studiază fenomenele *macroeducative*; 2) științe care studiază fenomenele *microeducative*; 3) Didacticele diferitelor specialități (vezi *Dictionnaire encyclopedique de l'education et dela formation, deuxieme edition, 1998, pag.957, 958*). În cartea sa intitulată chiar "Științele educației", Gaston Mialaret dezvoltă acest subiect, propunând următorul model de clasificare, prezentat în cadrul "tabloului general al științelor educației": 1) Discipline care studiază condițiile generale și locale ale educației: a) istoria educației și a pedagogiei; b) sociologia educației; c) etnologia educației; d) demografia școlară; e) economia educației; f) administrația școlară; g) pedagogia comparată; 2) Discipline care studiază situațiile și faptele educative: a) condițiile actului educativ (fiziologia educației, psihologia educației, psiho-sociologia educației, științele comunicării aplicate în educație); b) didacticele diferitelor specialități; c) științele referitoare la metodele și tehnicile de educație; d) știința evaluării; 3) Discipline care studiază viitorul educației: a) filozofia educației; b) planificarea, prospectarea, proiectarea educației (vezi Mialaret, Gaston, 1993).

În *Dicționar de pedagogie* (2000), Sorina Oiștea propune trei criterii de clasificare a științelor educației, numite și științe pedagogice: 1) modul de raportare la obiectul de cercetare: a. *științe fundamentale* care abordează educația și instruirea la nivel global: *Teoria educației, Teoria instruirii, Teoria curriculumului, Teoria și metodologia cercetării pedagogice*; b. *științe aplicate* pe diferite domenii: activitate socială (pedagogia: specială, socială, artei, sportului etc), vârste psihologice și școlare (pedagogia preșcolară, școlară, universitară, adultului etc); discipline de învățământ - vezi didacticele de specialitate); 2) metodologia de cercetare folosită: istoria pedagogiei, pedagogia experimentală, pedagogia comparată, managementul educației etc; 3) interdisciplinaritatea promovată și valorificată: psihologia educației, sociologia educației, filozofia educației, antropologia educației, economia educației etc. (vezi Cristea Sorin, 2000, pag. 361-362).

În *Dicționar de pedagogie* (apărut în Germania, în 1996, tradus la Editura *Polinom*, în 2001) putem identifica două criterii de clasificare: 1) criteriul istoric: a) pedagogia hermeneutică (științifică, spirituală - aflate la baza elaborării științelor pedagogice fundamentale: teoria generală a educației, teoria generală a instruirii / didactica generală); b) pedagogia normativă (filozofică, teologică); c) pedagogia fenomenologică (deschisă în direcția pedagogiei experimentale); d) pedagogia materialistă (de inspirație marxistă); e) pedagogia concepută ca "știință empirico-analitică", dezvoltată după 1970, "care reține doar procesele pedagogice care au valoare experimentală" (vezi Schaub, Horst; Zenke, Karl, G., 2001, pag.206, 207);

2) criteriul conținutului care permite delimitarea a numeroase ramuri ale pedagogiei - *pedagogia*: generală, școlii, învățământului primar, jocului, muncii, grupului, timpului liber, specială, muzeistică, socială, comparată, economică, Freinet, Montessori (etc.) - idem, vezi pag. 203-217).

Astfel, putem identifica următoarele tipuri de *discipline pedagogice*:

1) *discipline pedagogice fundamentale*, având statut de discipline obligatorii, incluse în structura disciplinei *pedagogie* (în fapt, *pedagogie generală*): a) *Introducere în pedagogie (Fundamentele pedagogiei și Teoria educației)*; b) *Teoria și metodologia instruirii (Didactica generală)*; c) *Teoria și metodologia curriculumului*;

2) *discipline pedagogice* cu statut obligatoriu, indispensabile pentru asigurarea bazei de pregătire a viitorului cadru didactic: a) *Psihologia educației* (vezi rolul său în cunoașterea psihopedagogică a elevului, premisa individualizării educației și instruirii în spiritul paradigmei curriculumului); b) *Teoria evaluării* care poate fi studiată ca «subteorie a teoriei generale a educației», dar mai ales ca domeniu fundamental al didacticii generale, indispensabil pentru realizarea funcției de reglare-autoreglare permanentă a instruirii, în spiritul paradigmei curriculumului); c) *Didactica specialității* (bazată pe aplicarea didacticii generale la nivelul fiecărei discipline de specialitate); d) *Practica pedagogică de observare și de predare-învățare-evaluare eficientă*, în perspectiva proiectării curriculumare (care presupune stăpânirea conceptelor și metodologiilor de bază și operaționale studiate (în anii I-III) prin celelalte discipline pedagogice prezentate anterior;

3) discipline pedagogice opționale necesare pentru aprofundarea problematicii educației și instruirii, din două perspective: a) o perspectivă psihopedagogică (asistență și consilieri psihopedagogică, educația elevilor supradotați, educația copiilor *cu* cerințe educative speciale, comunicare educațională, tehnici de muncă intelectuală, managementul clasei de elevi, tehnologii informaționale în educație); b) o perspectivă sociopedagogică (managementul educațional, sociologia educației, antropologia educației, educația interculturală, politici educaționale, educația adulților, instruirea asistată de calculator).

Toate aceste discipline evidențiază importanța pedagogiei generale ca bază a științelor educației, problemă pe care o vom analiza în viitorul subcapitol.

4. Funcțiile și structura educației

Conceptele de funcție și structură au o mare importanța teoretică, metodologică și practică în domeniul științelor socio-umane. Ele asigură sesizarea elementelor esențiale care apar în definirea și analiza unor fenomene sociale aflate în permanentă schimbare și transformare. *Funcția* definește "consecințele unui fenomen". Din multitudinea funcțiilor care apar în cazul unei activități sociale, trebuie subliniată importanța funcției finale "care prezintă rațiunea constituirii sau menținerii acelei activități". *Structura* de bază, corespunzătoare funcției finale, de maximă generalitate - care asigură funcționarea activității respective - include elementele cele mai importante și legătura permanentă dintre acestea - care asigură funcționarea activității respective (vezi Zamfir, Cătălin, 1987, pag.67-83).

Cu ajutorul acestor două concepte cu valoare metodologică superioară, confirmată mai ales în cazul științelor socio-umane, putem sesiza, defini și analiza nucleul de bază al unei activități sociale, îndeosebi a celor de mare întindere, profunzime și complexitate. La fel trebuie să procedeze și pedagogia pentru a putea explica și înțelege esența educației. Astfel esența activității de educație poate fi sesizată la nivelul structurii sale de bază care asigură realizarea funcției finale, de maximă generalitate (a educației, în mod implicit și a instruirii) care privește procesul de formare-dezvoltare a personalității în vederea integrării sale în viața socială.

În analiza pe care am făcut-o până acum am avut în vedere nu toate funcțiile și componentele structurale ale unei activități sociale (în cazul nostru activitatea de educație (cu principalul său subsistem instruirea), ci funcțiile principale, în mod special funcția de maximă generalitate a educației și componentele structurale de bază, fără de care activitatea de educație practic nu poate avea loc. Ne referim la cei doi "actori ai educației" (respectiv ai instruirii), educatorul și educatul, profesorul și elevul (sau studentul, cursantul etc).

Deși importanța funcțiilor educației și a structurii acesteia sunt greu de contestat - fiind chiar hotărâtoare pentru înțelegerea fenomenelor și a proceselor din acest domeniu de referință, așa cum se întâmplă în științele socio-umane - totuși nu toate cursurile și tratatele de specialitate au rezervate teme sau capitole pentru acest subiect. În analiza noastră vom valorifica, în măsura posibilului, ceea ce literatura de specialitate include, în mod direct sau indirect, referitor la acest subiect (funcțiile și structura educației).

Funcțiile de bază ale educației

Funcțiile de bază ale educației reprezintă consecințele cele mai generale ale acestei activități psihosociale, specifică omului, realizată într-un mediu social extrem de complex și de diversificat. Vom prezenta mai întâi ceea ce literatura de specialitate din ultimele decenii propune în legătură cu funcțiile educației.

În *Probleme fundamentale ale pedagogiei* (1982, coordonator, Dimitrie Todoran), problema funcțiilor educației este tratată într-un capitol separat, împreună cu problema finalităților. În analiza propusă, se vorbește despre "funcția fundamentală a educației, aceea de a vehicula, selecta, actualiza și valorifica experiența socială în vederea asigurării unei integrări eficiente și rapide a individului în societate" (*Probleme fundamentale ale pedagogiei*, coordonator, Dimitrie Todoran, 1982, pag.71).

Plecând de la această funcție fundamentală - care în termeni sociologici și filozofici poate fi interpretată ca "funcție finală" - sunt identificate trei funcții principale care exprimă

"planurile importante, definatorii ale existenței umane: cunoașterea, munca și valorizarea" - funcția cognitivă, funcția economică și funcția axiologică.

Funcția cognitivă a educației asigură formarea și dezvoltarea omului prin intermediul cunoașterii sintetizată în actul de cultură, în cadrul căruia esențială este *cultura generală* care cuprinde ceea ce societatea a selecționat pe baza unor criterii valorice pentru "formarea omului întreg". Această funcție se bazează pe legătura care intervine în orice act cultural, în orice activitate de cunoaștere între *informativ - formativ*. Astfel, "nu există un aspect al procesului de formare a omului în care să nu se impună necesitatea luării în considerare a importantului rol pe care îl are factorul informativ" (idem, pag.72).

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 asigurată acestuia pentru o activitate productivă de calitate, realizată în toate domeniile vieții sociale, în raport cu cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii.

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 analiză 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 Cucuș (1996) nu tratează funcțiile educației într-un capitol separat, dar face referință la modelele prezentate de noi anterior. Plecând de la cele două modele, autorul încearcă să desprindă "funcția principală a educației care se decelează contextual, prin împletirea funcțiilor invocate mai sus sau supralicitarea uneia dintre ele, atunci când realitatea social-istorică o impune". O asemenea funcție principală ar însemna raportarea la două scopuri: instruirea ("să dăm copilului cunoștințe generale de care va avea nevoie să se servească); educația ("să pregătim în copilul de astăzi pe omul de mâine") - vezi Cucuș, Constantin, Pedagogie, 1996, pag.27, 28; vezi Berger, Gaston, 1973.

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 de pedagogie publicat sub egida "Universității Spiru Haret", analizează problema funcțiilor educației într-un subcapitol special 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, informatizate 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 societate 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 personalității 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 său.

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 *Dicționar 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 subsistem 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).

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 - și problematica structurii activității de educație, la care ne vom referi în continuare.

Structura activității de educație este constituită din ansamblul elementelor componente și a relațiilor esențiale existente între acestea care contribuie la realizarea funcției finale (asigurând realizarea funcționalității sociale și psihologice a activității de formare-dezvoltare a personalității). În literatura noastră 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.

"Configurația acțiunii educaționale", realizată întotdeauna într-un spațiu și timp determinat din punct de vedere pedagogic (psihologic și social) este asigurată prin intervenția mai multor "variabile sau parametrii" (de natură pedagogică / didactică). 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 ...) "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-psiho-sociale 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).

Analizând această "configurație" a structurii activității de educație, trebuie să semnalăm viziunea curriculară imprimată de autor, care integrează în această structură, ca factor foarte important, sistemul de formare inițială și continuă a educatorului (cadrului didactic). Astfel, "dirijarea acțiunii educaționale de către *Subiect* este ancorată într-o concepție metodologică și tehnologică didactică, dobândită inițial în perioada de formare profesională și apoi verificată de practica sa pedagogică" (ibidem).

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 la 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 educat 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 de finalitățile stabilite. Natura complexă a educatului, diferențele individuale și particulare dintre cei 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 adaptări și modificări la nivelul acțiunilor educaționale proiectate. În acest fel, practic "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 grupe (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 acționai 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 *obiect* (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 dezvoltare a societății") - idem vezi pag.20-23).

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).

Viziunea curriculară propusă de acest model se bazează pe prioritatea acordată finalităților raportabile la funcția finală, centrală a educației, cea de formare-dezvoltare permanentă a personalității omului. Ca urmare a rolului prioritar acordat finalităților, educatorul, profesorul va

pune în centrul proiectului obiectivele, urmărind concordanța acestora cu conținuturile, metodologia și evaluarea, Mesajul pedagogic rezultat pe baza acestui proiect curricular valorifică toate capacitățile sale dobândite în cadrul sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic. Mesajul va ține seama de particularitățile elevului și ale clasei de elevi, Prin repertoriul comun construit de profesor prin calitățile sale empatice, se asigură nu numai comunicarea și receptarea eficientă a mesajului, ci și individualizarea activității prin avansarea unor strategii adecvate.

Mecanismele care intervin în cadrul activității de educație, în vederea perfecționării acesteia, se bazează pe o conexiune inversă permanentă (realizată de *educator dar* pe care, cu timpul, o poate realiza și *educatul*) și pe cunoașterea și valorificarea contextului intern (de exemplu, ambianța educațională din clasă sau școală) și extern (vezi sistemul de educație, dezvoltat în cadrul societății în anumite condiții concrete din punct de vedere istoric, economic, politic, cultural). Toate aceste mecanisme sunt incluse în *modelul conceptual la care am făcut referință* (vezi Cristea, Sorin, 2000, pag.9) a cărui formă grafică explică și interpretează *structura de funcționare a activității de educație*.

Analiza structurii de funcționare a educației presupune definirea exactă a elementelor componente și precizarea mecanismelor de perfecționare continuă a acesteia. *Subiectul educației* (individual sau colectiv - exemplul tipic fiind profesorul) este cel care, datorită statutului său socio-profesional, în raport de funcția generală a educației și de finalitățile macrostructurale construiește *proiectul pedagogic* (bazat pe corelația: obiective - conținuturi - metodologie - evaluare) și transmite *mesajul pedagogic* (bazat pe corelația informare-formare), care ajunge să fie receptat de *obiectul educației* (vezi *subiectivitatea obiectului educației*) doar în măsura asigurării *repertoriului comun* (între *subiect - obiect*, între profesor - elev). Prin *strategii de dirijare a educației* (instruirii), educatorul stimulează *răspunsul dirijat* al educatului. Perfecționarea continuă a activității este realizată prin diferite circuite de *conexiune externă* (elaborate de *educator*), premisa viitoarelor circuite de *conexiune inversă internă* (elaborate de *educat*) care consemnează capacitatea de autoevaluare dobândită de *educat*. Prin structurarea treptată a capacității *educatului* de autoevaluare și de elaborare a unor *strategii de autodirijare a educației* (instruirii) poate fi realizat saltul de la educație la *autoeducație*: Acest salt consemnează transformarea *obiectului educației* în *subiect* al propriei sale formări, ca urmare a dobândirii capacității de autoproiectare pedagogică.

5. Conținuturile și formele generale ale 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 umane, proprie structurii bio-psiho-socio-

culturale a personalității umane (bazată pe necesități și valori pedagogice de ordin moral, intelectual, aplicativ/the-nologic, 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 mesaj 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 mass-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.

Analiza conținuturilor generale ale educației poate fi realizată din diferite perspective, cea mai întâlnită fiind cea descriptivă. Așa se explică faptul că în literatura noastră de specialitate sunt acordate spații largi pentru analiza în detaliu a celor cinci conținuturi (în special a educației intelectuale și morale).

În economia acestui curs vom opta pentru un model sintetic deschis în direcția tuturor variantelor de analiză propuse în literatura noastră de specialitate din ultimele decenii (incluzând aici și lucrările apărute după 1990 - vezi Salade, Dumitru, 1998).

Modelul pe care îl propunem pentru analiza unitară și sintetică a celor cinci conținuturi generale ale educației are în vedere următoarele elemente componente: 1) definirea conceptului (natura specifică - valoarea pedagogică fundamentală avută în vedere - obiectivul general urmărit); 2) identificarea obiectivelor specifice; 3) stabilirea conținuturilor și a metodologiei specifice; 4) stabilirea principiilor de realizare a activității.

În cadrul acestui subcapitol vom analiza conținuturile generale care exprimă dimensiunea cea mai profundă și mai extinsă a educației - *educația morală*. În continuare vom avea în vedere și analiza celorlalte conținuturi generale ale educației (educația: intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică), precum și raportul posibil sau relațiile posibile dintre "noile educații" (în calitatea lor de *conținuturi specifice*) și toate cele cinci *conținuturi generale* ale educației.

Educația morală reprezintă activitatea de *formare-dezvoltare* a conștiinței morale a personalității care se realizează prin intermediul valorilor etice referitoare la dimensiunile *binelui moral*. Constituind "un nucleu al unei adevărate personalități" (vezi Salade, Dumitru, 1998, pag.70), educația morală "este determinată, pe de o parte, de particularitățile morale, ca fenomen social, care-i conferă conținutul, iar pe de altă parte, de condițiile sociopsihologice ce sunt implicate în realizarea ei" (Nicola, Ioan, 1996, pag.206).

Obiectivul general al educației morale se referă la ambele laturi ale problemei, urmărind formarea-dezvoltarea *conștiinței morale* care reflectă o anumită modalitate de raportare a personalității umane la realitatea socială și la sine prin intermediul normelor etice (oficiale și neoficiale, scrise și nescrise). Conștiința morală exprimă de fapt, ceea ce în literatura de specialitate este definit prin termenul de *profil moral* al personalității (vezi Nicola, Ioan, 1996).

Obiectivele specifice educației morale pot fi identificate în raport de structura acestui profil moral care corespunde celor două laturi ale conștiinței morale: latura teoretică și latura practică (vezi Cristea, Sorin, 2000). Rezultă astfel două categorii de obiective specifice: 1) obiective care urmăresc formarea-dezvoltarea conștiinței morale teoretice: reprezentări, noțiuni, judecăți, raționamente *morale*/susținute prin afectivitate și voință *morală*, în vederea cultivării unor convingeri *morale* (care asigură trecerea de la conștiința morală teoretică la conștiința morală practică); 2) obiective care urmăresc formarea-dezvoltarea conștiinței morale practice: deprinderi sau obișnuințe *morale*; atitudini *morale* (afective, motivaționale, caracteriale - integrate treptat în structura personalității. Conștiința morală practică este definită în literatura de specialitate prin termenul de conduită morală sau de comportament moral (vezi Nicola, Ioan, 1996)

Conținuturile morale specifice sunt proiectate în raport de obiectivul general și de obiectivele specifice prezentate anterior. Sunt *conținuturi specifice* de ordin civic, politic, juridic, religios, filozofic, economic (vezi atitudinea față de muncă), comunitar (vezi atitudinea față de familie sau față de colectiv, având ca rezultat integrarea sau neintegrarea la nivelul clasei de elevi etc), care exprimă atitudinea morală față de sistemul social și față de propria personalitate (supraestimare, subestimare sau atitudine morală echilibrată). O mare parte a conținuturilor morale specifice sunt preluate de la nivelul "noilor educații" care constituie răspunsuri la problematica lumii contemporane având o mare deschidere etică (vezi educația pentru democrație, educația pentru schimbare, educația civică, educația prin mass-media, educația ecologică, educația interculturală etc.)

Metodologia specifică educației morale, subordonată obiectivelor și conținuturilor specifice educației morale, valorifică sistemul metodelor de învățământ, cu accent deosebit pe cele care au un caracter practic ce tind să fie promovate ca strategii. Dintre metodele consacrate la nivelul educației morale amintim: povestirea, conversația, explicația, exercițiul, exemplul, aprobarea, dezaprobarea, analiza de caz, problematizarea etc. - cu semnificație *morală*. La nivelul procesului de învățământ, se impun în mod deosebit două metode cu valoare de strategii, valorificabile în cadrul școlar (formal) și extrașcolar (nonformal): *conversația morală* (în învățământul secundar inferior) - *dezbaterea morală* (în învățământul secundar superior).

Principiile educației morale care reglementează și normează, din punct de vedere pedagogic, proiectarea și desfășurarea activităților cu finalitate etică la nivel școlar și extrașcolar: 1) asigurarea concordanței dintre *conștiința morală*: teoretică - practică (vezi "unitatea dintre vorbe și fapte"); 2) valorificarea prioritară a trăsăturilor pozitive ale personalității; 3) respectarea particularităților de vârstă și individuale; 4) valorificarea tuturor formelor de organizare existente în mediul școlar și extrașcolar.

Educația intelectuală reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității "prin știință și pentru știință ceea ce înseamnă pregătirea omului astfel încât să poată înțelege, aplica și crea știința în activitatea sa". Această direcție de urmat în dezvoltarea personalității se bazează pe însușirea și aplicarea valorilor științei ținând seama de particularitățile fiecărei trepte și discipline de învățământ (vezi Salade Dumitru, 1998, pag.47).

Educația intelectuală are ca obiectiv general formarea-dezvoltarea *conștiinței științifice* care înseamnă stimularea inteligenței și a spiritului de investigație necesar unui om cult în societatea actuală și viitoare. Acest *obiectiv* poate fi atins prin intermediul unor *obiective specifice* angajate în dobândirea unor *cunoștințe științifice* și *capacități științifice*, realizabile în-deosebi, dar nu exclusiv, în cadrul procesului de învățământ. Dintre obiectivele specifice importante amintim: a) "înzestrarea tinerilor cu un sistem multilateral de cunoștințe"; b) dezvoltarea capacităților cognitive care favorizează o performanță superioară"; c) "formarea și dezvoltarea motivației pentru activitățile intelectuale" (idem, vezi pag.47, 48).

Conținuturile specifice educației intelectuale sunt preluate și prelucrate *pedagogic* din domeniul tuturor științelor: al științelor matematice, al naturii, al științelor istorice, al științelor socioumane. Conform obiectivelor specifice, în sfera *cunoștințelor*, integrăm informațiile, deprinderile și strategiile științifice; în sfera *capacităților*, integrăm aptitudinile și atitudinile, considerate, din perspectivă pedagogică, premise și efecte ale *cunoștințelor științifice*, în ansamblul lor conținuturile specifice educației intelectuale constituie premisa calitativă absolut necesară pentru realizarea celorlalte dimensiuni ale educației (morală, tehnologică, estetică, fizică).

Metodologia educației intelectuale valorifică toate metodele didactice, îndeosebi cele bazate pe investigație: observarea, experimentul, modelarea, problematizarea, documentarea. Un rol major revine și exercițiului algoritmic și euristic, lecturii dirijate, descoperirii, demonstrației, instruirii programate ...

Principiile educației intelectuale încearcă să reglementeze și să ordoneze din punct de vedere normativ un set de cerințe referitoare la: a) asigurarea interdependenței între cunoștințe și capacități, între latura teoretică și latura practică a conștiinței științifice; b) valorificarea prioritară a resurselor cognitive ale gândirii; c) respectarea particularităților de vârstă și

individuale (în proiectarea și realizarea oricărei activități cu obiective specifice educației intelectuale)

Educația tehnologică reprezintă activitatea de *formare-dezvoltare* a personalității umane prin intermediul *valorilor științei aplicate* (utilitate, productivitate, eficiență). Tehnologia reprezintă astfel tot ceea ce permite aplicarea cunoașterii la acțiune", a științei în practică, în viața socială (vezi în acest sens legătura evidentă existentă între educația științifică / intelectuală și educația tehnologică) - vezi Vlădulescu, Lucia, 1995, pag.44).

Constituind o activitate foarte complexă, educația tehnologică angajează capacitatea personalității umane de aplicare a științei în toate domeniile vieții sociale, în general, în producție în mod special, cu implicații directe în procesul de orientare școlară, profesională și socială. În această ultimă accepție - care privește un obiectiv al educației tehnologice realizat la toate disciplinele și treptele școlare - trebuie subliniat faptul că există o relație specială între educație și orientare (în calitatea lor de "proces complementare"), relație valorificabilă în funcție de mai multe "coordonate și niveluri ale integrării" (școlară, profesională, socială ...) - vezi Salade, Dumitru, 1998, pag. 125-139.

Educația tehnologică vizează formarea *conștiinței tehnologice*, realizabilă în plan *teoretic*, prin însușirea paradigmatelor științei (care constituie modele exemplare de aplicare a teoriei, recunoscute la scară socială într-o etapă istorică determinată) și în plan *practic*, prin toate abilitățile aplicative cultivate în mediul școlar și extrașcolar, finalizate în cadrul procesului de orientare și integrare școlară, profesională și socială a obiectului educației (elev, student, absolvent calificat într-un anumit domeniu de activitate supus unei permanente acțiuni de perfecționare profesională etc).

Conținuturile specifice educației tehnologice corespund acestor obiective realizabile prin toate științele respective, prin toate disciplinele științifice studiate în cadrul procesului de învățământ. *Metodologia educației tehnologice* valorifică îndeosebi metodele didactice bazate pe acțiuni practice: exercițiul (algoritmizat sau euristic), lucrările practice, studiul de caz, instruirea programată. *Principiile educației tehnologice* urmăresc: a) asigurarea concordanței teorie-practică; b) valorificarea capacităților aplicative pozitive ale fiecărei personalități; c) orientarea școlară și profesională progresivă și deschisă; d) optimizarea orientării școlare și profesionale la nivelul raportului dintre cerințele sociale și posibilitățile individuale.

Educația estetică reprezintă activitatea de *formare-dezvoltare* a personalității umane prin intermediul *valorilor* generale ale frumosului existent în natură, societate, artă. Categoria de frumos, în accepția sa de valoare general-umană poate fi interpretată într-un dublu sens pedagogic, reprezentând atât un *scop* cât și un *mijloc* al educației estetice. "Frumosul ca *scop* stă la baza educației *pentru artă*, adică permite realizarea premiselor pentru înțelegerea, receptarea și integrarea frumosului artistic. Frumosul ca *mijloc* întemeiază educația *prin artă* care vizează realizarea unei instruiți morale, intelectuale, fizice etc. prin intermediul frumosului artistic" (Cucoș, Constantin, 1996, pag.145,146).

Educația estetică nu se reduce însă la educația artistică, a cărei calitate de exemplaritate este valorificată la maximum în toate contextele și situațiile pedagogice posibile. Raportul dintre educația estetică și educația artistică este unul comparabil cu cel existent între întreg și parte, între general și particular. Deosebirile constatate în literatura de specialitate se referă la: conținut, finalități, forme de realizare. "Din punctul de vedere al conținutului, educația - estetică are o sferă mai largă, incluzând frumosul din natură, societate și artă (...) Din punctul de vedere al finalităților, educația estetică își propune formarea receptării și creativității estetice, pe când educația artistică are în vedere dezvoltarea capacităților creative în registrele metodice, specifice fiecărei arte. Din punctul de vedere al formelor de realizare, educația estetică se desfășoară, cu preponderență, sub forma unor activități teoretico-informative, pe când educația artistică se derulează mai mult pe un traiect practic-aplicativ" (idem, pag.146).

Obiectivul general al educației estetice vizează formarea conștiinței estetice, realizabilă în plan *teoretic* (vezi cunoștințele estetice necesare) și în plan *practic* (vezi capacitățile estetice necesare). Aceste obiective pot fi realizate mai ales la nivelul procesului de învățământ, prin *conținuturile* specifice disciplinelor școlare (unele fiind chiar specializate în acest sens), dar și

prin diferite activități de tip nonformal. La nivelul procesului de învățământ este nevoie de "o cultură estetică școlară", care poate rezulta numai din sintetizarea și esențializarea informațiilor culturale proprii fiecărei discipline, care au resurse pedagogice estetice, directe și indirecte, valorificabile de fiecare profesor în activități școlare și extrașcolare (vezi Văideanu, George, 1976). Personalitatea umană dobândește astfel cunoștințe și capacități estetice care favorizează receptarea valorilor estetice, trăirea și interiorizarea lor, evaluarea și chiar crearea lor la diferite niveluri și stadii de exigență și de aplicabilitate, în diferite medii și situații pedagogice și sociale.

Metodologia educației estetice valorifică metodele care stimulează receptarea, trăirea și crearea frumosului din natură, societate, artă: observarea, studiul de caz, lectura, narațiunea, introspecția, dramatizarea... Ca "metode specifice", literatura de specialitate "reține exercițiul, explicația și demonstrația". În plan strategic se are în vedere asocierea fiecărei metode specifice cu mai multe forme de realizare a educației estetice în general și în particular (educația: literară, muzicală, coregrafică, plastică, cinematografică etc.) - vezi: vizionarea de spectacole, vizitarea de muzee, cercuri literare (cenacluri, concursuri), dezbateri, conferințe, excursii didactice, concursuri de creație etc. (vezi Cucoș, Constantin, op.cit., pag.150,151).

Principiile educației estetice vizează: a) asigurarea concordanței între cunoștințele estetice și capacitățile estetice, între receptare-trăire și creație estetică; b) valorificarea disponibilităților estetice generale și speciale în raport cu particularitățile de vârstă și individuale; c) valorificarea tuturor resurselor estetice existente în mediul școlar și extrașcolar, în condiții de educație/instruire formală - nonformală - informală. Din literatura de specialitate reproducem următoarea variantă de formulare a principiilor educației: a) principiul educației estetice pe baza valorilor autentice; b) principiul receptării create a valorilor estetice; c) principiul percepției globale, unitare a conținutului și formei obiectului estetic; d) principiul înțelegerii și situării contextuale a fenomenului estetic (idem, vezi pag.148-150).

Educația fizică reprezintă activitatea de *formare-dezvoltare* a personalității prin intermediul valorilor sănătății umane. Acest conținut general al educației constituie "o componentă necesară a educației integrale" care urmărește dezvoltarea fizică echilibrată, consolidarea sănătății corporale și psihice, stimularea capacității de rezistență fizică și psihică a organismului, cultivarea unei "estetici corporale" și a unor calități psihomotrice specifice (forță, rezistență, viteză, îndemânare, ritm, mobilitate) care pot fi valorificate în practica diferitelor discipline sportive (ca amatori, dar și ca viitori profesioniști), dublate de un ansamblu de trăsături moral-volitice (valorificabile în cazul practicării sportului dar și orice activitate proprie omului, ținând seama de particularitățile de vârstă și individuale) - vezi Stoica, Marin, 1996, pag.104).

Educația fizică are ca *obiectiv general* formarea conștiinței fizice, realizabilă prin dobândirea și practica unei anumite culturi medicale, igienico-sanitare, sportive. *Obiectivele specifice* angajează dobândirea și aplicarea unor cunoștințe și capacități tipice acestei culturi care urmărește valorificarea deplină a potențialului fiziologic și psihologic al omului în condiții igienico-sanitare specifice societății moderne, care solicită "o minte sănătoasă într-un corp sănătos".

Conținutul corespunzător obiectivelor educației fizice, conferă acesteia semnificația unei *educații psihofizice*, aflată în strânsă legătură și interdependență cu toate celelalte dimensiuni ale educației, cu educația morală (vezi resursele morale ale sportului), cu educația intelectuală (vezi rolul stimulativ al exercițiului fizic și necesitatea îmbinării lui cu exercițiul intelectual), cu educația tehnologică (vezi cerințele fizice, fiziologice și psihologice implicate în exercitarea oricărei profesii), cu educația estetică (vezi efectele estetice ale practicării exercițiului sportiv).

Metodologia educației fizice valorifică metode aplicabile la nivel general și special (sportiv): exercițiul, activitățile practice, jocul didactic, jocul de roluri, jocul de creație, demonstrația, studiul de caz, observația... Aceste metode contribuie la realizarea unui regim de viață rațional, aflat în concordanță cu cerințele impuse de igiena învățării, ceea ce înseamnă asigurarea și respectarea riguroasă a unui grafic anual, semestrial săptămânal și zilnic de eșalonare a temelor, de frecventare a programelor de tip formal și nonformal, de proiectare eficientă a studiului individual, îmbinând învățarea cu jocul (cu scop recreativ, practicat în diferite forme, inclusiv

ca joc sportiv), instruirea cu odihna activă, cu munca (având finalități productive) și creația (având finalități creative).

Principiile educației fizice vizează: a) asigurarea concordanței între cunoștințe și capacități cu conținut psihofizic; b) valorificarea potențialului psihofizic pozitiv al fiecărei personalități în raport cu particularitățile de vârstă și individuale; c) valorificarea specială a raporturilor educației fizice cu toate celelalte conținuturi generale ale educației.

În concluzie, conținuturile generale ale educației reflectă liniile constante de evoluție a personalității umane, adaptabile la contextul propriu fiecărei etape istorice, în general, fiecărei societăți și comunități, în mod special. În această perspectivă sunt valorificabile "*noile educații*", care constituie "răspunsuri la problematica lumii contemporane" sau "la cerințele dezvoltării lumii contemporane" (vezi Văideanu, George, 1988, 1996; Cozma, Teodor, 1994,1998). În legătură cu acest subiect de actualitate, este necesar să definim și să analizăm conceptul referitor la "*noile educații*", ținând seama de determinările acestuia în raport de: *problematica lumii contemporane* și de conținuturile generale ale educației. De asemenea, în perspectiva proiectării *curriculare* a conținuturilor instruirii, este la fel de important să identificăm modalitățile de integrare a "*noilor educații*" în cadrul planului de învățământ.

"*Noile educații*" sunt lansate la nivel de UNESCO fiind propuse în calitate de "noi conținuturi" referitoare la: educația ecologică ("referitoare la mediu"), educația pentru pace și cooperare; educația pentru democrație; educația demografică ("referitoare la populație"), educația pentru o nouă ordine economică, educația pentru comunicare prin mass-media; educația pentru schimbare și dezvoltare, educația nutrițională, educația casnică și sanitară modernă, educația pentru organizarea timpului liber, educația inter-culturală, educația multiculturală ... La nivel politic (în accepția de politică a educației, privită în sens larg), "*noile educații*" constituie una din soluțiile sau "răspunsurile prin care UNESCO l-a propus problemelor emergente, grave și de anvergură planetară, integrate în realitatea denumită *PLC (Problematica Lumii Contemporane)*". Soluțiile, în ansamblul lor, sunt apreciate ca reprezentând "cele mai originale și eficiente noi conținuturi" care trebuie integrate, prin diferite modalități, în structura curriculumului școlar și universitar (vezi Văideanu, George, 1996, pag.65-70).

"Noile educații" sunt definite și analizate în literatura de specialitate ca "imperative ale lumii contemporane" sau ca "răspunsuri mobilizatoare, globale". Reflectând "interdependența, dintre dezvoltare și educație care a devenit tot mai evidentă, "*noile educații*" concentrează problemele majore ale societății contemporane, "generate din sfera politicii și culturii, din ce în ce mai bine precizate pentru apărarea păcii, salvarea mediului, promovarea unei noi ordini economice etc." (Arhip, Ana; Papuc, Ludmila, 1996, vezi pag.5-8).

Aceste "noi conținuturi" sunt receptate de școală în contextul structurii sale de organizare și de relație, care asigură deschiderea acesteia spre viața socială în general, spre problematica lumii contemporane, în mod special. Datorită dinamicii lor, faptului că sunt în continuă schimbare, fiind determinate de numeroase evenimente care apar la nivel social (politic, economic, cultural, religios, tehnologic, artistic, comunitar etc), *noile educații* constituie practic un set valoros de *conținuturi specifice (particulare)*, adaptabile la nivelul fiecărui conținut general al educației, Această adaptabilitate se realizează în funcție de particularitățile pe care le prezintă: a) fiecare conținut general al educației; b) "*noile educații*" (determinate social-istoric și geo-politic) dar și de "ciclurile vieții"; c) condițiile specifice fiecărui sistem educațional / de învățământ (de exemplu, educația ecologică poate fi integrată la nivelul: educației morale / în învățământul primar; educației intelectuale / în învățământul liceal; educației tehnologice / în învățământul profesional etc).

Integrarea "*noilor educații*" în planul de învățământ este realizabilă pe baza a patru demersuri de proiectare a conținutului instruirii (vezi Văideanu, George, 1988, 1996): a) *demersul infuzional* (de exemplu, problematica educației ecologice este abordată simultan la nivelul biologiei, chimiei, geografiei, fizicii etc, dar și la nivelul educației: intelectuale - morale - tehnologice - estetice - fizice); b) *demersul modular* (de exemplu, educația ecologică abordată ca "*modul*" în cadrul biologiei); c) *demersul disciplinar* (de exemplu, educația ecologică apare

ca disciplină școlară integrată în planul de învățământ, cu obiective instituționalizate la nivelul programelor școlare); d) *demersul transdisciplinar* (de exemplu, abordarea problemelor globale ale educației ecologice din perspectiva unei echipe formată din profesori de biologie, chimie, fizică, geografie, economie, sociologie, filozofie etc. în cadrul unor lecții de sinteză, seminarii etice, dezbateri tematice, concursuri școlare etc.) - acest demers poate fi interpretat și ca fiind un tip de demers sintetic (realizat prin sinteze periodice, realizate de profesori individual sau în echipe didactice, în cadrul unor activități de tip formal dar și de tip nonformal, cu valorificarea tuturor influențelor de tip informai, primite din mediul social).

Acest proces de integrare continuă a "noilor educații" la nivelul educației moderne, în cadrul procesului de instruire conceput în prezent din perspectiva proiectării curriculare, confirmă caracterul deschis al tuturor *conținuturilor generale* ale educației, premisa valorificării lor în contextul oricărei forme de educație/instruire (vezi lecția următoare).

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 *mass-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 să sesizăm 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 informai" (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-disciplinare, cercuri tematice / transdisciplinare; ansambluri sportive, artistice, culturale etc; întreceri, competiții, concursuri, olimpiade școlare/universitare; b) activități *peșcolare*, 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) 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 *mass-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 certificarea și validarea unor rezultate, care altfel 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), *mass-media* (presă 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, Ioan, 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, mass-media nespecializată în educație - deosebită de mass-media specializată 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 uneori - mai ales prin intermediul mass-media - informații utile pe care nu le asigură nici educația formală și nici chiar educația informală.

Interdependența formelor de educație asigură creșterea potențialului pedagogic al activității de *formare-dezvoltare* a personalității umane în plan individual și social, la nivel didactic și extradidactic.

Interpretările clasice evidențiază rolul prioritar al educației *formale* care "ghidează, completează și corectează achizițiile obținute prin intermediul educației ocazionale (n.n. *informale*) și *nonformale*", exercitând "o funcție integrativă de sinteză a diferitelor experiențe trăite" (Cerghit, Ioan, op.cit. pag.29).

Interpretările moderne evidențiază posibilitatea preluării unor priorități și pe terenul educației *nonformale* care oferă un câmp motivațional mai larg și mai deschis procesului de *formare-dezvoltare* a personalității, având o capacitate rapidă de receptare a tuturor influențelor pedagogice *informale*, aflate, altfel, într-o expansiune cantitativă greu controlabilă.

Interpretările postmoderne - realizabile din perspectiva paradigmei *curriculumului* - evidențiază necesitatea integrării educației *informale* în activitatea de proiectare a conținutului instruirii în vederea valorificării efective a resurselor informaționale ale acesteia și a experienței de viață a elevului / studentului.

Instituționalizarea interdependențelor dintre cele trei forme ale educației solicită "o abordare holistică", realizabilă din perspectiva educației permanente și a proiectării curriculare. În condițiile creșterii rolului *cantitativ* al influențelor *informale* (generată de extinderea timpului liber și a rețelelor *mass-media* - locale, zonale, naționale și internaționale) se impune astfel creșterea rolului *calitativ* al educației *formale*, consolidat și prin perfecționarea continuă a raporturilor de complementaritate cu educația *nonformală*. La nivelul procesului de învățământ pot fi remarcate mai multe forme de valorificare a interdependențelor dintre educația/instruirea *formală* - *nonformală* - *informală*: lecții deschise; activități de sinteză; activități interdisciplinare; activități educative / ore de dirigenție etc; activități de învățare independentă; activități extradidactice și/sau extrașcolare de tip cercuri științifice, excursii didactice etc.

Analiza pe care o face George Văideanu în *Educația la frontiera dintre milenii* subliniază rolul central, fundamental al educației *formale* dar și necesitatea stabilirii unor legături logice, complementare cu educația *nonformală* și *informală*. Adaptând această teză la instruirea școlară, profesorul George Văideanu concluzionează: "învățarea de tip școlar nu este singurul tip de învățare; învățarea de tip *nonformal* și îndeosebi cea de tip *informal* (difuz) vor deveni din ce în ce mai importante. După unii autori ele vor duce în mod inevitabil la reducerea orelor zilnice sau săptămânale ale școlii, la regândirea duratei școlii obligatorii, care în țările dezvoltate se orientează spre 12 ani" (Văideanu, George, 1988, pag.223).

Tema 3. Educabilitatea. Factorii dezvoltării personalității

Planul:

1. Delimitări conceptuale
2. Factorii și rolul lor în dezvoltarea personalității. Caracteristica factorilor:
 - Ereditatea;

- Mediul;
 - Educația și ponderea ei în dezvoltarea personalității;
 - Activitatea. Forme de activitate și rolul lor în dezvoltarea personalității.
3. Modelarea personalității

Literatura:

1. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. București, 1981
2. Debesse Maurice. Psihologia copilului. București, 1970
3. Golu P. Învățare și dezvoltare. București, 1985
4. Leontiev A.N. Probleme ale dezvoltării psihicului. București, 1964
5. Leroy Gilbert. Dialogul în educație. București, 1974
6. Piaget J. Psihologia inteligenței. București, 1965
7. Piaget J., Inhelder Barbel. Psihologia copilului. București, 1970
8. Șchiopu Ursula. Psihologia copilului. București, 1967

Cuvintele cheie

Educabilitatea – categorie pedagogică fundamentală, care exprimă puterea sau ponderea educației în dezvoltarea personalității.

Personalitate – ceea ce deosebește o persoană de alte persoane;

- un ansamblu unitar, integral și dinamic de însușiri, procese și structuri psihopedagogice și psihosociale, care diferențiază modul de conduită al unui om în raport cu alții asigurându-i adaptare originală la mediu, strâns legată de activitate conștientă și eficientă.

Ereditatea – (latină-hereditas-moștenire) ansamblul dispozițiilor (predispozițiilor, posibilităților, caracterelor sau potențelor) de natură anatomofiziologice, înnăscute sau transmise prin mecanismele și informațiile genetice de la generațiile anterioare la generațiile tinere prin intermediul părinților.

Mediul – (lat. – mediu-ambianță, condiții înconjurătoare) ansamblul condițiilor înconjurătoare (ambientale) în care omul trăiește, se dezvoltă, acționează (muncește) și creează.

Activitate – ansamblul de acte fizice, intelectuale și morale făcute în scopul obținerii unui anumit rezultat.

Modelare – modalitate de studiu a unor obiecte, fenomene, procese etc. prin intermediul unor copii materiale și ideale ale acestora, denumite modele, capabile să evidențieze (reproducă) caracteristicile esențiale ale realității studiate sau să ofere informații despre acesta.

A modela – a da o anumită formă unui material, a da materialului forma.

1. Delimitări conceptuale

Pedagogia ca știință operează cu noi categorii fundamentale, generale și specifice.

O categorie pedagogică fundamentală este educabilitatea, care exprimă puterea sau ponderea educației în dezvoltarea personalității.

Sub raport funcțional-evolutiv, educabilitatea reprezintă, capacitatea (particularitatea sau calitatea) specifică a psihicului uman de a se modela structural și informațional sub influența agenților sociali și educaționali.

Educabilitatea privește omul ca ființă educabilă (“homo educandus”). Această categorie reprezintă concepția, legitatea și fenomenul care dinamizează posibilitățile de devenire, de formare și dezvoltare a omului ca personalitate.

Sub influența agenților socio-educaționali, omul se modelează structural și informațional, transformându-se treptat în ființă umană, ca personalitate, care se caracterizează prin limbaj articulat, gândire logică, intenționalitate, afectivitate superioară și voință, fapt care-l deosebește esențial de maimuțele antropoide (de animale în general).

Personalitatea reprezintă un ansamblu unitar, integral și dinamic de însușiri, procese și structuri psiho-fiziologice și psiho-sociale ce diferențiază modul de conduită a unui om în raport cu alții, asigurându-i adaptarea originală și eficientă la mediul natural și social.

Dezvoltarea ființei umane ca personalitate este un proces ce se desfășoară în concordanță cu legea automișcării universale, adică succesiunii modificărilor stadiale ireversabile sub raport structural și informațional, parcurgând drumul evoluției de la simplu la complex, de la inferior la superior.

Personalitatea nu se formează dintr-o dată. Creșterea, maturizarea și dezvoltarea ființei umane.

Dezvoltarea ființei umane se realizează atât ca etapă de creștere – o evoluție în principal cantitativă, cât și ca etapă de maturizare-o evoluție în principal cantitativă, cât și ca etapă de maturizare-o evoluție calitativă. Între cele două etape-creșterea și maturizarea-există relații, interacțiune, în timpul creșterii, maturizarea perfectând elementele creșterii.

În general, prin dezvoltarea se înțelege un proces complex de trecere de la inferior la superior, de la simplu la complex, de la vechi la nou printr-o succesiune de etape, de studii, fiecare etapă reprezentând o unitate funcțională mai mult sau mai puțin încheată cu un specific calitativ propriu. Dezvoltarea personalității se manifestă prin încorporarea și constituirea de noi conduite și atitudini care permit adaptarea activă la cerințele mediului natural și socio-cultural.

Dezvoltarea permite și facilitează constituirea unor relații din ce în ce mai diferențiate și mai subtile ale copilului cu mediul în care trăiește și se formează.

Datorită acestor relații se elaborează și se “construiesc” diferitele subsisteme ale psihicului infantil în evoluția sa spre starea de adult.

Dezvoltarea are caracter ascendent, asemănător unei spirale, cu stagnări și reveniri aparente, cu reuniri continue. Ca proces ascendent, dezvoltarea este rezultatul acțiunii, contradicțiilor ce se constituie mereu între capacitățile pe care le are, la un moment dat, copilul și cerințele din ce în ce mai complexe pe care le relevă factorii materiali și social-culturali cu care acesta este confruntat în devenirea sa. Copilul acționează pentru satisfacerea trebuințelor și năzuințelor sale și astfel posibilitățile lui sporesc. Pe această cale contradicțiile dintre trebuințe și posibilități se lichidează, oferind loc altora care, la rândul lor, așteaptă o nouă rezolvare. Conduita esențială a rezolvării șirului ascendent de contradicții este activitatea, efortul depus de individ în mod sistematic și mereu adecvat etapei dezvoltării sale.

Dezvoltarea ființei umane ca evoluție calitativă complexă de creștere și maturizare este privită în perspectiva filogenetică și ontogenetică. Din *perspectiva filogenetică* (greacă-filosofic și genesis –naștere) dezvoltarea ființei umane este influențată de evoluția generațiilor anterioare (arborele genealogic) prin intermediul eredității. Din *perspectiva ontogenetică* (greacă-ontos-individ, individul și genes – naștere), dezvoltarea omului, îndeosebi ca personalitate, este influențată de evoluția sa în timpul vieții sale individuale, de la naștere până la moarte.

Formarea personalității copilului în ontogeneză este, deci, un proces complex construit ierarhic pe niveluri, cu diferențe sensibile de la o componentă la alta, dominantă, însă, de o relativă armonie, proprie fiecărui nivel.

Deosebim dezvoltarea fizică și dezvoltarea psihică. Dezvoltarea psihică se realizează în stadii, care înglobează totalitatea modificărilor ce se produc în cadrul diferitelor componente psihice și al relațiilor dintre ele.

După J.Piaget dezvoltarea stadială se caracterizează prin următoarele trăsături:

- existența unei succesiuni constante în cadrul acestor stadii, cu toate că vârstele medii corespunzătoare fiecărui stadiu pot varia de la un individ la altul în funcție de diverși factori ereditari sau de mediu. Ritmul transformărilor ce au loc în cadrul fiecărui stadiu poate fi mai intens sau mai puțin intens, ceea ce rămâne constant fiind succesiunea acestor stadii;
- fiecare stadiu se caracterizează printr-o structură de ansamblu, în care diversele componente psihice se află într-o corelație strânsă, iar explicarea și înțelegerea lor sau

a diverselor manifestări comportamentale are loc prin intermediul structurii specifice stadiului respectiv;

- caracterul integrativ al fiecărui studiu constă în aceea că noua structură care apare nu se substituie celei anterioare; rezultând din ea o integrează și o subordonează pe aceasta din urmă. Deci, noua structură nu desființează structura anterioară, din contra, ea revalorifică și recodează tot ceea ce s-a acumulat în stadiile precedente. Din această cauză în cadrul fiecărui studiu putem distinge o fază pregătitoare și o fază finală (7., p.128-129).

O problemă discutabilă este astăzi problema cu privire la mecanismul dezvoltării psihice. În legătură cu acest mecanism s-au conturat două concepții: a lui J.Piaget și a lui J.Bruner.

După opinia lui Piaget și a colaboratorilor săi, dezvoltarea psihică ne apare ca o succesiune de stadii, determinată în primul rând din interior, ca urmare a procesului de maturizare și a unor legi interne de evoluție. Stadiile se succed, deci, după o logică internă, determinată de factori biofiziologici, factorii externi, printre care și educația.

Opiniile lui Bruner și ale colaboratorilor săi consideră că dezvoltarea este determinată în cea mai mare măsură de factori externi (cultura societății, educația etc.)

Un loc aparte îl ocupă concepția lui P.Galperin și a colaboratorilor săi - teoria acțiunilor mintale. Potrivit acestei teorii acțiunile mintale își au izvorul în acțiunile concrete materiale. În urma unor cercetări și experimente promotorii acestei teorii au ajuns la concluzia că, o idee oarecare, ca fenomen psihologic nu reprezintă altceva, decât o acțiune obiectuală transpusă în plan mental și apoi trecută în limbaj interior. Rezultă, că fenomenul psihic este rezultatul interiorizării acțiunii obiectuale care-i corespunde. Trecerea "din afară în interior", cum se exprimă Galperin, este un proces ce parcurge mai multe etape, se desfășoară la niveluri diferite și presupune atingerea unor parametri. Teoria lui Galperin se apropie de concepția lui Bruner deoarece atribuie un rol determinant factorilor externi, îndeosebi instruirii și educației în înfăptuirea procesului de interiorizare, de trecere "din afară în interior"

2. Factorii și rolul lor în dezvoltarea personalității. Caracteristica factorilor:

Educabilitatea fundamentează teoretic și aplicativ pedagogia ca știință a educației, care asigură eficiența socială a educației și învățământului. Educabilitatea constituie o concepție optimistă pentru dezvoltarea educației și învățământului. Ceea ce definește ființa umană din punctul de vedere al educabilității constă în faptul că omul (dezvoltarea sa ca personalitate) este în primul rând un produs (rezultat) al modelării socio-culturale îndeosebi educaționale, adică un produs al fenotipului și nu produs nemijlocit al evoluției biologice naturale, adică al biotipului. Desigur, în abordarea științifică a problemei va reieși că și evoluția biologică, ereditatea are un rol important în dezvoltarea personalității, fiind în relație și interacțiune cu mediul social și educația cu 10I preponderent. Trebuie avut în vedere faptul că dacă omul ar supraviețui tizic numai prin evoluția (dezvoltarea) sa natural-biologică, el nu ar deveni o ființă umană, ci ar rămâne un hominis (hominid), apropiat de nivelul și comportamentul maimuței antropoide, foarte puțin adaptat luptei pentru existență.

Sub influența agenților socio-educationali, omul se modelează structural și informațional, transtormându-se treptat în ființă umană, ca personalitate, care se caracterizează prin limbaj articulat, gândire logică, intenționalitate, afectivitate superioară și voință, fapt ce-i deosebește esențial de maimuțele antropoide (de animale în general).

Creșterea, maturizarea și dezvoltarea ființei umane sunt elemente stadiale ale formării personalității.

Dezvoltarea ființei umane se realizează atât ca etapă de creștere - care este o evoluție în principal cantitativă, cât și ca etapă de maturizare - care este în principal o evoluție calitativă - așa cum ar fi de exemplu trecerea de la structura infantilă la structura adultă a personalității individului. Desigur, între cele două etape - creșterea și maturizarea - există relații, interacțiune,

în sensul că elementele maturizării sunt pregătite în timpul creșterii, maturizarea perfectând elementele creșterii.

Dezvoltarea ființei umane ca evoluție calitativă complexă de creștere și maturizare este privită în perspectivă filogenetică și ontogenetică. Din perspectivă filogenetică (grecescul *filos* - istoric și *genesis* - naștere) dezvoltarea ființei umane este influențată de evoluția generațiilor anterioare (arborele genealogic) prin intermediul eredității. Din perspectivă ontogenetică (grecescul *ontos* - individ, individual și *genesis* - naștere), dezvoltarea omului, îndeosebi ca personalitate, este influențată de evoluția sa în timpul vieții sale individuale, de la naștere până la moarte.

Între cele două perspective ale dezvoltării ființei umane există interacțiuni, astfel că posibilitățile perspectivei filogenetice sunt prezente (acționează) în perspectiva ontogenetică, integrându-se, atenuându-se sau perfectându-se, iar posibilitățile perspectivei ontogenetice se amplifică, contribuind la dezvoltarea personalității și în același timp, treptat, de-a lungul generațiilor, se integrează sau modifică posibilitățile perspectivei filogenetice, ale eredității.

În baza cercetărilor pluridisciplinare (de filosofia educației, de psihologie și sociologie, de genetică etc.) pedagogia a reușit să stabilească factorii principali ai dezvoltării personalității. Acești factori sunt: Ereditatea, ca vector (factor intern, cu caracter filogenetic, care se interferează în procesul formării personalității cu procesele psihosociale, educaționale și ale experienței individuale ale evoluției ființei umane; Mediul, ca vector (factor) extern și Educația, ca vector (factor) mixt - intern și extern.

Ereditatea este un factor al dezvoltării ființei umane dar teoriile ereditariste exagerează rolul eredității înlăturând rolul modelator al celorlalți factori: mediul social și educația. Sunt teorii pesimiste în opoziție cu concepția educabilității, fapt ce diminuează (înlătură) rolul real și demonstrat al educației și mediului social.

Teoriile ambientaliste, care susțin îndeosebi puterea educației, reprezintă poziții pedagogice constructive au contribuit la dezvoltarea educației și învățământului. Ele sunt însă, unilaterale, deoarece neglijează într-o măsură mai mare, mai mică sau totală mediul social și mai ales ereditatea care sunt factori reali ai dezvoltării personalității.

Teoriile dublei (triplei) determinări sau ale interacțiunii factorilor dezvoltării personalității susțin că dimensiunile (calitățile) personalității care s-au dezvoltat în decursul vieții individuale a omului sunt rezultatul interferenței (interacțiunii) posibilităților și influențelor celor trei factori, adică ereditate, mediu social și educație.

Teoria triplei determinări evidențiază adevărul că personalitatea este o unitate biopsihosocială. Rezultat al interacțiunii factorilor - ereditate, mediu, educație și activitate constituie concepția pedagogică științifică optimistă despre dezvoltarea personalității care a contribuit și va contribui la dezvoltarea și perfecționarea educației și învățământului.

Caracteristicile și rolul fiecărui factor al dezvoltării personalității

Ereditatea (latinescul *hereditas* - moștenire).

Ereditatea reprezintă ansamblul dispozițiilor (predispozițiilor, posibilităților, caracterelor sau potențelor) de natură anatomofiziologică, înnăscute sau transmise prin mecanisme și informațiile genetice de la generațiile anterioare la generațiile tinere prin intermediul părinților.

După cum se cunoaște, genetica a clasificat substratul material și obiectiv al eredității, arătând că transmiterea potențelor (caracterelor) înnăscute se face prin intermediul cromozomilor, genelor și acizilor nucleici A.D.N. - acidul dezoxiribonucleic și A.R.N. - acidul ribonucleic, moleculele acestor acizi conținând, într-o formă codificată, informația genetică.

Informația genetică a indivizilor constituie genotipul, iar ansamblul caracterelor psihice dezvoltate în procesul interacțiunii dintre ereditate (genotip) și mediul socio-cultural, ca atare și educația, constituie fenotipul.

Ereditatea (genotipul) este premisa naturală anatomofiziologică necesară și obiectivă a dezvoltării psihice în condițiile mediului socio-cultural (fenotipului).

Fenomenele (procesele și caracterele) psihice sunt rezultatul în timp (în evoluție după naștere) al interacțiunii dinamice dintre ereditate (genotip) și mediul socio-cultural, îndeosebi educația (fenotip).

În contextul interacțiunii genotipului cu fenotipul, al formării și dezvoltării personalității nu contează anumite însușiri anatomofiziologice transmise ereditar cum ar fi: culoarea părului, pielii și a ochilor, forma capului, urechilor sau nasului etc.

În concepția educațională științifică privind dezvoltarea personalității contează (sunt de luat în considerare) trei grupe (categorii) de potente ereditare de natură anatomofiziologică și anume: potentele (particularitățile) analizatorilor; potențele (particularitățile) sistemului nervos central, ale activității nervoase superioare, ale creierului și instinctele. Dezvoltarea psihică are la bază ereditatea anatomofiziologică.

Potențele (particularitățile) anatomofiziologice ale analizatorilor văz, auz, miros, gust, pipăit

Dacă un copil se naște cu potențe valoroase ale analizatorilor - finețe, acuitate etc., el are premisele naturale favorabile de dezvoltare a unor aptitudini de performanță în domeniile picturii, muzicii, matematicii, tehnicii, educației etc., desigur, dezvoltarea de performanță necesitând neapărat condiții favorabile de mediu și educație. Exemple: George Enescu având un auz foarte fin și condiții socio-educative favorabile a ajuns un geniu în domeniul muzicii. Nicolae Grigorescu având un văz fin sub raport cromatic a ajuns să se manifeste ca un mare pictor. Calități deosebite ale unor analizatori a avut și Brâncuși, care i-au oferit posibilitatea manifestării lui ca mare sculptor.

Cunoașterea acestor potențe ale analizatorilor este o datorie a tuturor factorilor educativi pentru asigurarea dezvoltării aptitudinilor de performanță în diverse domenii ale tinereții studios. Lipsa condițiilor favorabile de mediu și educație reprezintă o frână în dezvoltarea talentelor și geniilor, în valorificarea potențialului ereditar valoros. Un copil cu potențe valoroase ale analizatorilor, fără condiții favorabile și sistematice de mediu și educație, lăsat să se dezvolte la întâmplare poate ajunge cel mult un "rapsod popular", un maestru al picturii naive etc., așa cum s-a întâmplat cu mulți tineri înzestrați cu potențialul favorabil al analizatorilor.

Procesele și proprietățile activității nervoase superioare

Așa cum reiese din cele arătate - dezvoltarea proceselor psihice, aptitudinilor, afectivității, trăsăturilor de voință și caracter reprezintă rezultatul evoluției și interacțiunii dintre genotip și fenotip, omul născându-se cu premisele naturale (anatomofiziologice) la nivelul creierului, necesare dezvoltării psihice în acest context, la nivelul creierului uman (activității nervoase superioare) au loc două procese fundamentale: a) excitația - proces ce creează condițiile de activitate a creierului și b) inhibiția - care asigură condițiile de diminuare, încetinire a activității cerebrale, de odihnă și refacere a energiei și reluării (continuării) activității creierului. Cele două procese fundamentale ale creierului se manifestă în contextul a trei proprietăți naturale înnăscute importante: a) intensitatea (forța); b) mobilitatea și c) echilibrul.

Temperamentele și tipurile sale

În funcție de modul de combinare a acestor proprietăți sunt determinate tipurile de comportare ale activității nervoase superioare, strâns legate de relația dintre cele două procese fundamentale - excitația și inhibiția, obiectivate în ceea ce s-au denumit temperamente (latinescul temperamentum - amestec necesar de însușiri, ansamblu de însușiri individuale ale omului).

Temperamentul este un ansamblu de însușiri anatomofiziologice relativ stabile ale activității creierului uman, care determină și caracterizează activitatea și comportamentul omului din punct de vedere dinamico-energetic. Temperamentul este condiționat, în mare măsură, de proprietățile generale înnăscute ale activității nervoase superioare (ale sistemului

nervos) - intensitatea (forța), mobilitatea și echilibrul proceselor fundamentale ale creierului - excitația și inhibiția. Printre însușirile care pot determina temperamentele sunt și calitatea reacțiilor de răspuns și a actelor de conduită, rezistență la efort și capacitate de lucru, felul trăirilor emoțional-afective și a gradului de impresionabilitate, gradul de mobilitate sau imobilitate, încordarea sau relaxarea, iritabilitatea, impulsivitatea sau calmul și stăpânirea de sine, capacitatea de voință sau lipsa de voință manifestate în capacitatea de a lua o decizie, raportul dintre tendința de interiorizare și cea de exteriorizare, de adaptabilitate la situațiile noi etc. Temperamentul joacă un rol important în definirea individualității persoanei, în dinamica evoluției ei cognitiv afectiv-motorie sau comportamentale, în configurația și dinamica relațiilor interpersonale.

Pe baza experienței și a unor cercetări s-au făcut clasificări ale temperamentelor. În limbajul psihopedagogiei sunt cunoscute patru tipuri fundamentale de temperament. Denumirile acestor temperamentele au fost date de medicul grec Hipocrate (sec. V î.e.n.). Aceste temperamentele fundamentale sunt: a) melancolic (slab); b) coleric (excitabil, neechilibrat); c) flegmatic (inert) și d) sanguin (echilibrat). Această clasificare este aproximativă, relativă și convențională, dar a fost și este încă operațională.

Tipurile de temperament menționate ar putea avea o relativă puritate numai la naștere. După naștere ele sunt influențate de dezvoltarea anatomo-fiziologică a individului și de agenții de mediu socio-educationali, ducând la existența și manifestarea unor tipuri de temperament intermediare sau mixte.

Caracterizarea temperamentelor și abordarea lor psihopedagogică

a) *Tipul de temperament melancolic (slab)* se caracterizează astfel: ambele procese de excitație și inhibiție sunt lente și foarte puțin active, sensibilitate și ușoară inhibivitate, relativă mobilitate și activitate redusă, neîncredere în forțele proprii, reținere și chiar dezarmare în fața dificultăților, absență, izolare, tristețe sau visare tristă, crispare, teamă etc. Este tipul intravertit sensibil și inhibitiv.

Faptul că este reținut, nu este repezit pot fi considerate elemente relativ pozitive în anumite situații, faptul că dezarmează, se izolează este trist, n-are încredere în forțele proprii nu se angajează într-o activitate reprezintă elemente negative, ce-i frânează dezvoltarea personalității.

Intervenind cu pricepere, măiestrie tact și multă răbdare, prin relații apropiate de încredere respect și de ajutor reciproc antrenându-l treptat în activități constructive, ajutându-l și încuijându-l când învinge unele greutăți, când obține unele succese cât de mici, punându-l în situația de a coopera cu anumiți colegi etc. , este posibil să obțină transformări psihosociale și astfel treptat să capete încredere în forțele sale să se antreneze în diverse activități etc. obținând elemente noi pozitive pe linia dezvoltării unei personalități complexe, elevate echilibrate. Cu melancolicii sunt total ineficace și dăunătoare intervențiile brutale, pedepsele, invectivele, actele subiective și nedrepte (incorecte) față de ei. La melancolici, laudele, încurajările, recompensele chiar pentru realizări mai mici, au un efect pozitiv, satisfacția oferită de ele sporindu-le încrederea în forțele lor. Desigur nu trebuie să exagerăm, oferindu-le fără acoperiri.

b) *Tipul de temperament coleric (excitabil, neechilibrat)* se caracterizează astfel: excitația este intensă, iar inhibiția este slabă, ducând la lipsa echilibrului dintre aceste procese, impulsiv, exploziv, agitat, zgomotos, nestăpânit, lipsit de control și discernământ, poate jigni fizic sau moral, surplus de energie, mare mobilitate, îndrăzneală, curaj, spirit de independență, nonconformism etc. Este tipul extravertit necontrolat

Unele dintre însușiri ca mobilitatea, energia spiritul de independență, curajul etc. reprezintă și fațete pozitive ale acestui tip de temperament Unele însușiri ca impulsivitate, nestăpânirea, lipsa de control și discernământ etc., reprezintă fațeta negativă a colericului, care lăsate să se manifeste în condiții vitrege de mediu și educație pot duce la comportamente necivilizate la acte nechibzuite. Cunoașterea însușirilor colericului și crearea condițiilor

favorabile de mediu și educație pot conduce la ipoteza potrivit căreia însușirile pozitive să-1 proiecteze spre o personalitate, profesionalitate și civism elevate, civilizate demne, încât nu este exclus ca un coleric să meargă pe drumul creației constructive a talentului și chiar a geniului în aceleași condiții pozitive de dezvoltare este posibil ca însușirile negative să se diminueze, să se atenueze unele chiar până aproape de dispariție făcând loc dezvoltării celor pozitive ca și apariției unor însușiri noi. Dacă n-am interveni pentru a atenua ea însușirilor negative și le-am lăsa să se dezvolte spontan în condițiile vitrege s-ar putea (nu este exclus) ca individul să ajungă un infractor până la ipostaza de criminal. De reținut că nu se naște criminal, dar potența genetică a impulsivității în condiții vitrege de mediu și educație îl poate proiecta spic acest stadiu nedorit inuman, animalic.

Desigur, în educarea unui coleric se cer îmbinate controlul și îndrumarea discrete, fermitate și exigentă, cu înțelegerea și tactul ca și sancțiunea cu recompensa - după caz în nici un caz nu sunt admise sancțiunile brutale, invectivele, intervențiile care i-ar știrbi individualitatea, personalitatea, căci acestea ar declanșa acțiunea însușirilor negative. Lauda și recompensele se pot acorda și colericului atunci când ci dovedește rezultate mai deosebite. Lipsa lor l-ar face pe coleric să se simtă frustrat și neîndreptățit, situații ce trebuie evitate pentru a nu declanșa însușirile negative.

c) Tipul de temperament flegmatic (inert) se caracterizează astfel: inhibiția este mai puternică decât excitația; are stocată multă energie și capacitate de lucru, dar sunt puțin declanșate, ceea ce îl prezintă ca mobilitate slabă, lent; este capabil să se inhibe, dovedind mare stăpânire de sine și nepăsare, fapt ce-l face inert, imperturbabil, zeflemist, disprețuitor, perfid, fals, rece etc. Este tipul intravertit inflexibil.

Capacitățile de a se inhiba, de a se stăpâni au și fațete pozitive, care l-ar putea feri de acțiuni pripite, necugetate. Imperturbabilitatea, caracterul inert, zeflemist etc. au fațete negative caic îl pot face să nu fie receptiv la anumite solicitări, să supere și să scoată din fire pe cei cu care vine în contact sau să nu se antreneze într-o activitate constructivă, ceea ce ar putea aduce prejudicii propriei persoane, ca și celor din jur. Un flegmatic pur care ar putea sta nepăsător în fața unei primejdii (foc, accident etc.), ar putea aduce prejudicii deosebite. Astfel, dacă acesta ar observa că lanțul sau cablul unei macarale ce lucrează deasupra unui grup de muncitori sunt pe punctul de a se rupe, în loc să ia măsuri de protecție ar putea să spună "să mai așteptăm, să vedem cât rezistă", în asemenea situație catastrofa s-ar produce. Un flegmatic relativ pur, atunci când vrei să-l convingi să se antreneze într-o activitate, s-ar putea să fie nepăsător, să te privească de sus în jos și invers, încât să te scoată din sărite și pentru a evita altercația pleci tu de lângă el și lași totul neschimbat. Dar, intervențiile pline de pricepere și tact, care să antreneze flegmaticul în anumite responsabilități și activități, sub control și îndrumare discrete, îl pot transforma, declanșându-i energiile stocate și inhibitate spre comportamente și activități constructive.

d) Tipul de temperament sanguin (echilibrat, dinamic) se caracterizează astfel: excitația și inhibiția sunt într-un raport de echilibru armonios, activ și dinamic, completându-se și stimulându-se reciproc; forță și capacitate de lucru; rezistență la eforturi; mobilitate, vioiciune, curaj, inițiativă, stăpânire de sine, spirit de discernământ, încredere în forțele proprii, spirit de autocontrol și autoreglaj, spirit deschis, solemn, sincer, degajat, sociabil etc. Este tipul ideal de temperament. Cunoașterea și valorificarea corespunzătoare a însușirilor ce-l caracterizează, în sensul acțiunii cu valoroși agenți socio-educationali conduc la dezvoltarea unei personalități puternice și elevate, capabile să se integreze eficient și să se adapteze la nou, să creeze. Este tipul extravertit, conștient, controlat.

Tipurile de temperament determinate de potente (însușirii) naturale anatomo-fiziologice au un rol mare în dezvoltarea personalității, dar nu un caracter fatal și invariabil. Sub influența condițiilor de mediu și educație - aceasta din urmă cu rol dirijor - însușirile pozitive ale temperamentelor pot fi valorificate și dezvoltate, iar însușirile negative pot fi diminuate, frânate, modificate și chiar înlocuite cu unele însușiri noi pozitive. Aceste modificări sunt obiectiv determinate de o calitate (proprietate) a creierului - plasticitatea activității nervoase superioare.

Instinctele (latinescul instinctus - conduită înnăscută, instinct)

Instinctele sunt sisteme de acte reflexe necondiționate (înnăscute), care asigură evoluția personalității nemijlocit legată de satisfacerea unor funcții primare (biologice) cum sunt cele de hrană (suptul, plânsul etc), de apărare (închiderea pleoapelor în fața excesului de lumină, retragerea mâinii în cazul excesului de temperatură - rece sau cald) sau de perpetuare a speciei (relația și actul sexual). Ele reprezintă factorul involuntar de incitare și de impulsuri pentru actualizarea și satisfacerea unor trebuințe biologice. Ele sunt relativ rezistente la schimbare. Instinctele oferă adaptarea copilului la condițiile de mediu, chiar de la naștere.

Mediul (latinescul medium - ambianță, condiții înconjurătoare, ambientale)

Mediul reprezintă ansamblul condițiilor înconjurătoare (ambientale) în care omul trăiește, se dezvoltă, acționează (muncește) și creează. Mediul poate avea două componente principale: mediul natural și ecologic și mediul social-global și psihosocial.

Mediul natural

Cuprinde condițiile de climă, relief, vegetație și faună. Mediul natural are o anumită importanță privind dezvoltarea personalității, de aceea nu trebuie neglijat nici ca factor de existență și nici ca factor ce influențează dezvoltarea omului. Atunci când condițiile naturale de mediu sunt favorabile - ființa umană se dezvoltă normal, fără dificultăți. Când, însă, condițiile naturale de mediu sunt mai puțin favorabile, ele pot crea dificultăți în dezvoltarea omului. Condițiile naturale de mediu pot influența, într-o anumită măsură, caracteristicile psihice și comportamentele omului, creând anumite diferențieri între cei ce trăiesc într-un mediu ecuatorial, temperat sau polar. Ca de exemplu, un individ din mediul mediteranean este relativ mai bonom, mai calm, mai apropiat, poate mai visător, spre deosebire de un alt individ din mediul nordic care poate să se manifeste reținut, mai rece, mai distant etc.

Aceste deosebiri de mediu natura sunt importante, dar nu sunt determinante (hotărâtoare) în dezvoltarea personalității. În anumite limite, omul, pe baza progresului tehnic și al civilizației, poate interveni să modifice unele condiții nefavorabile de mediu natural în favoarea sa; astfel, în ceea ce privește condițiile de climă - când este prea cald, folosește ventilatorul, frigiderul etc., iar când este prea frig introduce pentru încălzire focul, caloriferul etc.; în cazuri de secetă, folosește irigațiile; în cazul lipsei unor elemente de vegetație și faună necesare vieții - intervine cu împăduriri, cu producere de plante și animale noi necesare etc.

Desigur, este dificil de luptat împotriva unor elemente negative catastrofale ale mediului natural, așa cum sunt calamitățile naturale - cutremurele, vulcanii, uraganele și inundațiile sau secetele prelungite, incendiile, invaziile de insecte etc. Dar și în aceste situații omul, beneficiind de progresul științifico-tehnic, de gradul de civilizație nu trebuie să se lase învins, trebuie să găsească soluții de prevenire, atenuare și înlăturare a acestor calamități naturale catastrofale, cum ar fi: aparatură de alarmare-prevenire a apariției lor, îndiguiri, construcții cu calități antiseismice, irigații etc., precum și soluții și mijloace tehnico-materiale și umane de înlăturare a urmărilor lor, asigurate din timp.

Mediul ecologic (grecescul oikos - casă, locuință, condiții de viață; logos - știință, studiu)

Mediul ecologic este legat într-o măsură importantă de mediul natural. El reprezintă, printre altele, condițiile ce determină interrelațiile dintre organismele vii și mediul lor de viață. Mediul ecologic concepe ca mediul de viață să fie pur, nepoluat pentru a asigura condițiile vieții organismelor. Determinat de nevoile sale de trai, omul a adus o serie de modificări mediului natural și a amplificat potențialul acestuia cu valențe artificiale, obiectivate în construcții de uzine, fabrici de tot felul, centrale nucleare etc., precum și de producerea armelor chimice, biologice, atomice etc.

Concomitent cu avantajele aduse omului, intervențiile sale de modificare a mediului au și o serie de consecințe negative, cum sunt deșeurile toxice, chimice, radioactive, organice, emanațiile de gaze, de pulberi etc, care poluează aerul, mediul, punând în pericol viața omului și planetei, a tuturor componentelor mediului natural - apa, aerul, solul, vegetația, fauna etc. viața în general.

În concepția contemporană, mediul ecologic își extinde sfera de cuprindere, incluzând și preocuparea pentru asigurarea condițiilor psihosociale favorabile vieții. Este cunoscut că și în mediul psihosocial poate apare poluarea psihosocială și morală, obiectivându-se în dezordinea socială, în vicierea relațiilor sociale interpersonale (neîncredere, ură, tensiuni sociale etc.) și în vicierea comportamentului oamenilor (violență, infracțiuni etc).

Mediul social-global și psihosocial

Mediul social global cuprinde ansamblul factorilor istorico-culturali, axiologici, instituționali, de organizare socială de grup etc. în cadrul cărora relațiile sociale-familiale, școlare, de muncă și producție, comerciale, interumane variate, opinia publică etc. au un rol și o putere deosebită în formarea și dezvoltarea personalității.

Pentru dezvoltarea personalității, mediul psihosocial reprezintă componenta cea mai importantă a mediului social-global.

Omul, ca ființă socială (zoon politikon - cum spunea Platon) se dezvoltă, acționează și creează în procesul vieții sociale, în cadrul unor relații sociale profesionale și interumane de muncă, producție și viață, în cadrul acestor relații sociale un rol important în dezvoltarea personalității îl are limbajul, care, dezvoltat, amplificat în condiții școlare și de viață duce la dezvoltarea creierului și în acest context a capacităților psihice (intelectuale, afective, motivaționale, volitive etc). Zicala populară: "Spune-mi cu cine te însoțești ca să-ți spun cine ești", evidențiază importanța condițiilor de mediu social.

Mediul psihosocial

Mediul psihosocial este ansamblul de condiții social-spirituale ale persoanelor, cuprinzând relațiile interpersonale, statusurile psihosociale realizate de persoane, idealurile și comportamentele lor colective, modele de comportament proiectate, complexul de norme și valori și procesele psihosociale ce le generează.

Între mediul social global și mediul psihosocial există interacțiuni în timp ce mediul social global reprezintă un ansamblu de condiții cu caracter pronunțat obiective, mediul psihosocial reprezintă ansamblul de condiții cu caracter pronunțat subiective în mediul psihosocial în care acționează, indivizii privesc îndeosebi dependențele lor intersubiective, raporturile și procesele interpsihice și de grup. Printre cele mai importante elemente ale mediului psihosocial ce influențează educația menționăm comunicarea verbală a indivizilor, relațiile lor interindividuale, modelele atitudinale și comportamentale ale educatorilor (părinți, cadre didactice, adulți în general ce au relații interpersonale de viață cu cei în formare etc). Relația dintre om și muncă (activitatea școlară, de producție, artistică, științifică etc), ca o componentă a mediului social, are o finalitate benefică, în condițiile în care însă omul nu este subordonat muncii, ci omul creează munca și nu munca pe el. În contextul în care munca fiecărui om, copil, tânăr sau adult va fi realizată liber și conștient, va fi apreciată corect și îi va oferi posibilitatea unei formări ascendente și unui trai normal, demn și civilizată, omul va munci cu plăcere, căci își va da seama că o face pentru sine, pentru familia sa și pentru societatea în care trăiește. Această concepție cere ca în raportul dintre om și muncă, omul să fie agentul principal, căci el este creatorul muncii și nu instrumentul acesteia, munca fiind un instrument pentru om.

Educația

Educația este cel de-al treilea factor al dezvoltării personalității.

Educația reprezintă unul din factorii care, în contextul teoriei triplei determinări, își aduce o contribuție specifică importantă la formarea și dezvoltarea personalității, în interacțiune cu ceilalți doi factori - ereditatea și mediul. Datorită calităților, funcțiilor și caracteristicilor ei, printre care subliniem caracterul organizat, conștient, intenționat, cu un conținut selectat și îndrumat de specialiști anume formați și selectați pentru instrucție și educație, educația, fără a diminua cu nimic rolul celor doi factori cu care se intercondiționează, are un rol îndrumător în interacțiunea factorilor dezvoltării personalității.

Activitatea

După cum se spunea în antichitate lumea este determinată de acțiuni, fapte. Istoria dezvoltării gândirii și practicii pedagogice elaborează ideea că educația pură nu există. Este foarte real faptul, că dacă ne-am determinat drept scop să formăm un cântăreț trebuie ca el să cânte, dacă formăm un dansator, trebuie ca el să danseze, etc. Activitatea este factorul care dezvoltă omul atât în filogeneză, cât și în ontogeneză. Diverse forme de activitate influențează formarea anumitor calități de personalitate ce caracterizează sfera: intelectuală, emotiv-volitivă, afectivă.

În activitate, în procesul comunicării cu alți copii, cu fenomenele și procesele lumii înconjurătoare copilul acumulează cunoștințe despre lume, își dezvoltă priceperile și deprinderile.

În psihologie activitatea este determinată ca un mijloc de existență și dezvoltare, mijloc de transformare a realității sociale și de obținere a performanțelor proprii în corespundere cu trebuințele personale, cu scopurile urmărite.

Structura activității copilului reprezintă: scopul (pentru ce?) _____ motivul (de ce?) _____ acțiunile (care?) _____ rezultatul (ce aștept?). Pentru pedagogi este foarte important de a conștientiza esența pedagogică și menirea copiilor: mergem în vizită – cu ce scop? sărbătorim – cu ce scop? ce schimbări vor interveni?

În diverse forme de activitate copilul: cunoaște lumina; învață să creeze bunuri materiale și spirituale, trecând treptat din poziția de consumator în poziția de producător.

Renumitul pedagog Suhomlinski a introdus în practica educațională cinci așa numite "griji": 1 – acțiuni bune pentru sine și cei apropiați; 2 – pentru clasă și școală; 3 – pentru stradă, micraion și oraș; 4 – pentru societate, pentru țară; 5 – pentru toți oamenii de pe glob. Realizând aceste lucruri astfel, se formează omul.

Este important că copilul încadrându-se în diverse forme de activitate se formează ca personalitate, se autoeducă.

Vom clasifica formele de activitate în baza menținerii și funcției, pe care o poartă:

- Activitatea intelectual-cognitivă – este importantă prin faptul că urmărește drept scop acumularea cunoștințelor despre lume, dezvoltarea capacităților cognitive. Se practică și în procesul de învățământ și în cadrul muncii în afară de clasă;
- Activitatea valorică – orientată – permite să fie elaborate criteriile etice, estetice ale aprecierii fenomenelor, să formeze poziția omului în creștere;
- Activitatea social-utilă – influențează formarea sferei spirituale a oamenilor, joacă un rol mare în procesul de sociologizare a personalității, orientarea profesională, stabilirea relațiilor cu oamenii din jur;

- Activitatea creativ-artistică, care are menirea de a-l învăța pe copil să studieze, să analizeze și să aprecieze frumosul și urîtul din lumea înconjurătoare;
- Activitatea sportivă – menirea ei de a forma cultura fizică a fiecărui copil, activitate care orientează personalitatea spre acțiuni în baza motivației (motive: solidaritatea de grup, autoperfecționarea, imitarea, întrecerea – competiția, interesul sportiv);
- Comunicarea ca activitate îl ajută pe copil să-și aleagă partenerii pentru comunicare, îl învață să comunice;
- Activitatea de joc – ajută la formarea relațiilor sociale de preț.

De asemenea este important să menționăm activitatea dominantă pentru fiecare grupă de vîrstă, fiindcă pe ea trebuie să mizăm:

Sugaciul – activitatea dominantă – comunicarea emotivă;

Antipreșcolarul – manipularea cu obiecte;

Preșcolarul – jocul;

Elevul mic – învățătura;

Elevul mijlociu – afirmarea în sine;

Elevul mare – orientarea profesională.

3. Modelarea personalității

După cum am menționat există multiple definiții a conceptului personalitate (peste 50)

Pentru a defini personalitatea vom utiliza patru termeni: individ, individualitate, persoană, personaj.

Termenul individ are o semnificație predominant biofiziolgic (animalul are o anumită unitate și coerență). Termenul de persoană indică aspectul psihic predominant (numai omul poate fi o persoană). Termenul de personaj se referă la aspectul social predominant (de exemplu: profesor elev personaje).

Personalitatea interacționează aspectele biologice cu cele psihice și socio-culturale, axiologice într-un întreg, dinamic și flexibil. De aici și acceptarea unanimă a definiției elaborate de G.W.Allport: “Personalitatea reprezintă organizarea dinamică în cadrul individului a sistemelor psiho-fizice care determină comportamentul său caracteristic și gândirea sa”.

Caracteristicile personalității concepută ca un sistem: **unitatea** între trăsături; ele alcătuiesc o totalitate, un întreg; **integritatea** care este dată de interacțiunea dintre aceste trăsături; **structuralitatea**, adică trăsăturile personalității se organizează într-o anumită structură; **dinamismul**, este vorba despre mișcarea, libertatea de manifestare, flexibilitatea trăsăturilor.

Omul ca individ aparține speciei umane, având caracteristicile speciei sale (limbaj articulat, gândire, voință, afectivitate superioară) totodată el aparține și unui grup socio-cultural determinat geografic, istoric, economic. Trăsăturile sale individuale intră în interacțiune cu trăsăturile de grup și cu cele de specie determinând o construcție unică. De această interacțiune depinde unicitatea sa, personalitatea. Există mai multe teorii cu privire la modelarea personalității. Ele pot fi clasificate după:

1. Numărul factorilor individualizați ai personalității:

- **teorii moniste**, care identifică un singur factor. De exemplu factorul afectiv. Modelul lui Freud al psihicului este reprezentat de cele trei nivele funcționale: sinele (id), eul (ego), supraeul (super-ego-ul) într-o continuă legătură și conflict.

Sinele – sediul instinctelor, impulsurilor, tendințelor, dorințelor. El este guvernat de principiul plăcerii EROS. Este conflictual, energetic, amoral. El încearcă să se manifeste în conduită însă nu toate tendințele sale sunt acceptate de conștiință.

Eul – sediul echilibrului, guvernat de principiul realității.

Supra-eul –sediul normelor, regulilor socio-culturale, guvernat de principiul morții Thanatos.

Freud accentuează conflictualitatea intrapsihică și caracterul biologic-sexual al acestei conflictualități desfășurate între nivelele psihicului;

- **Teorii pluraliste** care identifică mai mulți factori:
 - fluiditate, flexibilitate, originalitate-Cattel;
 - divergență, convergența lui Guildford;
 - introversiune, extraversiune, echilibru la Eysenck.

Factorii lui Cattel subliniază creativitatea, factorii lui Guildford gândirea, factorii lui Eysenck relația subiect-mediu. Interacțiunea dintre acești factori pune în evidență specificul personalității umane.

2. După tipul factorilor teoriile personalității se clasifică în:

- **teorii biologizante** care exagerează rolul biologicului în modelarea personalității. De exemplu: I.Pende distinge tipurile: - brevilim (scund)- mediu-longilin (înalt);
- **teorii psihologizante** care accentuează rolul psihologicului în modelarea personalității. De exemplu H.Rorschach distinge tipurile: - extrantensiv-intratensiv-coartat (refractat)-ambiegal;
- **teorii sociologizante** care subliniază rolul factorului social în definirea personalității. De exemplu R.Horney a identificat tipurile: complezent-agresiv-detașat. Toate aceste teorii în realitate limitează bogăția și complexitatea factorilor de personalitate, nu mizează pe interacțiunea dintre factori, dinamismul și integritatea lor.

Importante sunt teoriile psihologice ale personalității, care propun: modelul factorial al personalității, modelul acțional al personalității; modelul sistemic al personalității. Noi vom menționa modelul sistemic, formula cărui este dată de către Allport, după cum am acceptat anterior.

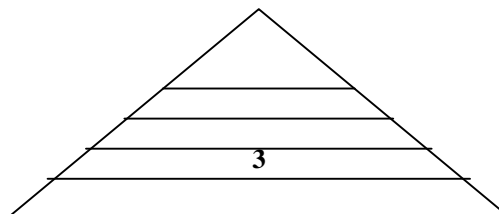
Reieșind din acest model, vorbim despre faptul că personalitatea reprezintă o structură dinamică, care este dată de interacțiunea dintre subsistemele:

- de orientare (trebuințe, motive, interese, aspirații, ideal de viață, concepția despre lume și viață);
- bio-energetic reprezentat de tipul somatic, tipul de activitate nervoasă superioară și temperament;
- instrumental-operațional reprezentat de deprinderi, priceperi, obișnuințe, capacități, potențial creativ;
- relațional-valoric-autoreglaj sau caracterul.

Accentuăm, că personalitatea reprezintă un sistem, adică o structură, constituită din componente, care între ele sunt dependente și interacționează. Facem acest lucru pentru a conștientiza că personalitatea omului se formează nu dintr-o dată și nu pentru a arăta cât este de important a propune pentru aceasta și un conținut bine gândit și metode și tehnici de lucru.

În continuare vom caracteriza fiecare subsistem și vom încerca să ne determinăm în necesitatea formării fiecărui-subsistem.

Subsistemul de orientare. Poate fi redat în mod sintetic de piramida lui Maslow. Piramida indică cinci nivele ale trebuințelor, de la cele de bază, fiziologice până la cele din vârf, de autorealizare.



La nivelul 1 bazal sunt situate **trebuințele fiziologice** de foame, sete, sex, etc. La nivelul 2 sunt reprezentate **trebuințele de apărare** (casă, îmbrăcăminte, încălțăminte), la nivelul 3 **trebuințele de asociere și afiliere** la grup (familie, prieteni), la nivelul 4 **trebuințele de apreciere și stimă**, la nivelul 5 **trebuințele de autorealizare** (realizarea personalității, care poate fi de natură cognitivă, profesională, estetică, etică, religioasă, etc.).

Considerăm că trebuințele de la nivelul 4 și 5 sunt interese și aspirații, iar vârful piramidei simbolizează însuși idealul de viață.

Ființa umană are mai întâi nevoie să supraviețuiască (necesitatea de aer, somn, hrană, băutură, reproducerea speciei). O altă trebuință fundamentală este mai puțin cunoscută: nevoia de stroke-uri ("lovituri"). Dacă stroke-urile lipsesc, sistemul nervos (măduva spinării) poate să se "altereze". Stroke-ul este o unitate de contact uman și a fost comparat cu caloria. Se spune că așa cum avem nevoie de un număr de calorii pe zi tot așa avem nevoie de o anumită cantitate de contacte umane pentru a supraviețui. Unele contacte sunt sărace în stroke-uri (o singură privire în mulțime, un bună-ziua rapid), altele sunt medii (schimbul de informații profesionale, discuții scurte) altele sunt bogate în stroke-uri (conversații lungi, intimitate, dispute). Analiza tranzacțională distinge stroke-uri pozitive (+) valorizante și stroke-uri negative (-) devalorizate: de exemplu expresii de considerație, afecțiune sau remarci nepoliticoase, deconsiderație, insulte.

Nivelul 2 asigură nevoia de apărare (fizică) dar și de securitate (psihică). Nivelul 3 satisface nevoia de recunoaștere a ființei umane, de a ști că există pentru ceilalți. Pentru aceasta stroke-urile pozitive și negative sunt alimentul de bază. Nivelul 4 se referă la nevoia de stimă, dorința de a primi de la anumite persoane din anturajul său semne de recunoaștere pozitivă, stroke-uri pozitive. La nivelul 5 se situează dorința de a-și afirma într-o manieră personală caracterul unic, de a-și realiza potențialul, aptitudinile.

Trecerea treptată de la trebuințele de natură biologică la cele sociale și de autorealizare pune în evidență însăși modelarea personalității umane sub semnul valorii. Atât formarea personalității, cât și cunoașterea ei sunt condiționate de valoare. Determinarea piramidei motivației se face de la bază la vârf, trebuințele bazale sunt cele mai puternice, dar de la vârf la bază se produce o filtrare, o selecție a trebuințelor care vor fi activate în funcție de criteriul valoric.

Piramida lui Maslow funcționează în ambele sensuri, concomitent, de la bază la vârf, de la biologic spre social, psihologic, cultural dar și de la vârf la bază, inhibând sau punând între paranteze tendințele biologizante, anticulturale. Astfel se realizează reglarea trebuințelor de la exterior spre interior, după modele familiale, școlare, sociale și treptat din interior spre exterior.

Modelul cibernetic al trebuințelor se constituie prin funcționarea piramidei lui Maslow în ambele sensuri de la bază la vârf și invers dar și de la exterior spre interior și invers. Subiectul imită modelele celorlalți și apoi își formează propriile modele pe care le propune celorlalți.

Școala are un rol fundamental în formarea idealului de viață dar în unitate cu familia și societatea.

Subsistemul bio-energetic este reprezentat de constituția fizică, tipul de activitate nervoasă superioară (A.N.S) și temperament.

Criteriul fizic și neuro-fiziologic nu sunt determinate în definirea temperamentului deși acestea au condus la diferite clasificări mai mult sau mai puțin științifice ale temperamentelor.

Medicii antichității Hypocrate (400 î.e.n.) și Galenus (150 î.e.n.) au clasificat temperamentele după predominarea uneia dintre cele patru fluide (humori): sânge, flegmă, bilă neagră (splină) și bilă galbenă(ficat) în: sanguinic, coleric, flegmatic și melancolic.

C.I.Sigaud (1908) după funcțiile organismului solicitate de mediu distinge patru tipuri de temperament: respirator, muscular, digestiv, cerebral.

E.Kretshener după constituția corporală asociată cu predispoziția psihopatologică diferențiază tipurile: athletic (musculos), - leptosom (longilin) – picnic (digestiv)-displastic (cu diferite malformații corporale).

C.Jung după criteriile orientării psihicului către lume sau către sine descrie tipurile: extravert, introvert, ambievert. Extravertul gândește ceea ce simte, concluziile sale intelectuale sunt îndreptate către datele obiective, trăiește în exterior, aderă la mediu, este sociabil, adaptabil, realist, observator al concretului, amator de plăceri.

Introvertul gândește introspectiv, reflexiv, are intensitate și adâncime în gândire, nu știe să-și exploateze ideile personale, este refractar lumii exterioare: inadapabil, tăcut, calm, inaccesibil.

Ambievertul este echilibrat, cu tendințe de apropiere între cele două tipuri externe.

Fiziologul rus I.P.Pavlov a clasificat tipurile de activitate nervoasă superioară. Pe baza cercetărilor neurofiziologice pe animale și oameni, I.P.Pavlov identifică trei însușiri

fundamentale ale sistemului nervos ce se exprimă în activitatea nervoasă superioară. Acestea sunt forța sau energia dependentă de metabolismul celulei nervoase și care se exprimă prin rezistența la solicitări a sistemului nervos; mobilitatea dependentă de viteza cu care se regenerează substanțele funcționale constitutive ale neuronului și se manifestă prin ușurința cu care se trece de la excitație la inhibiție și invers (de exemplu în modificarea unor deprinderi); echilibrul între procesele nervoase fundamentale excitație și inhibiție.

Pavlov introduce acest criteriu științific neurofiziologic de clasificare a temperamentelor fără a identifica tipurile de activitate nervoasă superioară cu tipurile de activitate nervoasă superioară cu tipurile de temperament. Dacă tipurile de A.N.S. rămân neschimbate pe parcursul vieții temperamentul este expresia manifestării particulare în plan psihic și comportamental a tipurilor de A.N.S., manifestare mediată de factorii psihologici și socio-culturali.

Pe baza criteriilor neuro-fiziologice sunt descrise patru tipuri de A.N.S.:

- puternic, echilibrat, mobil;
- puternic, neechilibrat, mobil;
- puternic, echilibrat, inert;
- slab.

Tipul puternic, echilibrat mobil constituie baza neuro-fiziologică a temperamentului **sanguinic** și se exprimă în conduită astfel: are putere de muncă, rezistență la efort și stress, este activ, dinamic, vioi, vorbăreț, sociabil, bun conducător, instabil pe plan afectiv.

Tipul puternic, neechilibrat, mobil corespunde **colericului** și se manifestă în conduită prin: putere de muncă, capacitate energetică ieșită din comun, dar necanalizată pe o anumită direcție, este deschis, sociabil, generos, poate deveni irascibil chiar mândios (colere=mânie), este stabil pe plan afectiv.

Tipul puternic, echilibrat, inert corespunde **flegmaticului** și se manifestă în conduită prin: putere de muncă, răbdare, calm uneori imperturbabil, este omul deprinderilor, al legii, este mai lent uneori inert chiar, mai puțin sociabil și comunicativ, este stabil pe plan afectiv.

Tipul slab corespunde **melancolicului** care are putere de muncă și rezistență la efort reduse, este sensibil, uneori hipersensibil, are nevoie de odihnă mai multă pentru a se refăce. Este nesociabil, retras, izolat, orientat spre natură, artă, este stabil pe plan afectiv.

Vom menționa, că voi viitorii profesori trebuie să observați manifestările temperamentale ale copiilor pentru a-i putea îndruma și orienta corespunzător.

Subsistemul operațional-instrumental al personalității îl vom caracteriza prin prezentarea a trei modele ale evoluției psihice după J.Janet, J.Piaget și P.Guildford. Aceste modele au un element comun-acțiunea.

Psihologul francez P.Janet elaborează o psihologie a conduitei pornind de la cele mai simple acte până la cele mai complexe. P.Janet menționează, că psihologia este știința acțiunii umane, acțiune care începe de la cele mai simple acte până la cele mai complexe:

1. acte reflexe;
2. reflexe condiționate;
3. acte perceptive;
4. conduite sociale:imitație, comanda-ascultarea;
5. conduite intelectuale elementare: de cantitate și de calitate;
6. conduite verbale;
7. voința și credința;
8. conduite superioare raționale; munca și învățământul;
9. conduite progresive experimentale.

Aceste 9 nivele ale edificării psihice scot în evidență rolul acțiunii în procesul construcției și autoconstrucției psihice. După P.Janet, acțiunea este ansamblul mișcărilor reacționale provocate fie de stimulările endogene fie de cele exogene. Janet diferențiază acțiuni primare și secundare care le reglează pe cele primare. De asemenea P.Janet face încă o diferențiere după apariția limbajului între actele motorii și cele verbale.

Modelul lui P.Janet este semnificativ pentru personalitate deoarece exprimă relația dinamică între subiect și obiect, între individ și mediu, între om și societate, în condiții determinate în opoziție cu modelele statistico-atomice ale vremii.

Modelul psihologului elvețian J.Piaget de asemenea determină anumite niveluri și are în centrul atenției noțiunea de acțiune și interiorizare a ei. După J.Piaget, omul ia lumea în stăpânire treptat la nivelul:

- inteligenței senzorio-motorii între 0-2 ani;
- inteligenței preoperaționale între 2-7 ani;
- inteligenței operațional-concrete între 7-11 (12) ani;
- inteligenței operațional-abstracte între 11(12) –14(15) ani;
- inteligenței categoriale între 14(15) – 18(19) ani.

Mecanismul operațional care explică evoluția ontogenetică, stadială a omului este cel de adaptare ca echilibru între asimilare și acomodare. Dacă prin asimilare copilul “încorporează” lumea în propria personalitate transformând-o dintr-un model real în unul ideal, prin acomodare el își construiește și își modifică propriile scheme mentale în raport cu noile informații asimilate. Se realizează o circularitate permanentă între lume și psihic, recreându-se modelul psihicului după cel al lumii.

Și modulul lui Piaget este dinamic, cibernetic, deoarece fiecare stadiu se caracterizează printr-o structură și nu printr-o simplă juxtapunere de proprietăți, iar structurile inferioare se integrează în structurile superioare. Deși, evoluția cognitivă a psihicului este aceeași la toți copiii, ei nu sunt identici datorită interacțiunii dintre cognitiv, afectiv, volitiv, adică comportamental.

Guilford elaborează un model geometric, tridimensional al psihicului după trei caracteristici ale sale: conținuturi, operații, produse.

Guilford arată că psihicul uman are patru tipuri de conținuturi: **figural** (imagini), **simbolic** (scheme de imagini), **semantic** (semnificații) și **comportamental** (acțiuni). Aceste conținuturi realizează cinci tipuri de operații: cunoaștere, memorizare, producție convergentă, producție divergentă și evaluare. Ceea ce rezultă-produsele-sunt de 6 categorii: unități, clase, relații, sisteme, transformări, implicații. Din interacțiunea celor patru tipuri de conținuturi, cu cele cinci tipuri de operații și șase tipuri de produse ($4 \times 5 \times 6 = 120$) rezultă 120 tipuri de capacități.

Guilford consideră că omul dispune de 120 de tipuri de capacități.

Capacitatea – posibilitatea, însușirea morală sau intelectuală a cuiva.

Aptitudine – însușire psihică individuală care condiționează îndeplinirea în bune condiții a unei munci, a unei acțiuni, aplicație, înclinație.

Așa o lămurire o găsim în DEX. În literatura de specialitate capacitatea reprezintă un sistem de însușiri funcționale și operaționale în unitate cu deprinderile, cunoștințele și experiența care conduc la acțiuni eficiente și de performanță.

Să explicăm și aceste noțiuni cu care ne-am cunoscut în predarea cursului “Introducere în specialitate”. După cum am menționat în acest curs cunoștințele, deprinderile, priceperile sunt componente cognitiv-formativ-aplicative procesului de învățământ.

Deci:

- **cunoștințele** reprezintă componenta cognitivă (ideatică) a procesului de învățământ, exprimată prin informații sub formă de noțiuni, concepte, idei, teze, legi, principii, teorii, ipoteze care se predau și se învață în procesul de învățământ la o anumită disciplină sau pe ansamblul disciplinelor de învățământ;
- **priceperile** reprezintă componenta formativ-acțională a procesului de învățământ, exprimată prin capacitatea de a aplica cunoștințele în mod conștient, activ-participativ, corect, cu o anumită experiență, în condiții variate și schimbate;
- **deprinderea** este capacitatea de a aplica informația cu ușurință, rapid, operativ și cu randament sporit, cu respectarea tuturor calităților priceperii (corectitudine, insistență, abilitate în condiții variate și schimbate). Priceperea transformată în act reflex; priceperea ajunsă la stadiu de automatizare a componentelor, operațiilor sau acțiunilor de aplicare.

- **Experiența** – totalitatea cunoștințelor pe care oamenii le dobândesc în mod nemijlocit despre realitatea înconjurătoare în procesul practicii social-istorice, al interacțiunii materiale dintre om și lumea exterioară.

Capacitatea are o structură complexă, în care aptitudinile au un rol esențial.

Ce sunt aptitudinile?

Aptitudinea reprezintă o organizare selectivă a componentelor cognitive, afective, motivaționale și executive, care permite omului desfășurarea cu succes a unei acțiuni într-un moment dat. A poseda aptitudini înseamnă a rezolva la indici de performanță optimă o categorie sau ale sarcinii. Termenul are un sens diferențiat, referindu-se nu numai la simplul fapt al reușitei într-o activitate oarecare ci și la gradul acestei reușite, cât de mult în raport cu alții. Întrucât indicatorul principal de relevare a aptitudinii este performanța, structura ei nu poate fi redusă la o sumă de predispoziții și calități înnăscute, de ordin fiziologic, ci trebuie concepută ca un ansamblu integrat de operații care susțin un comportament specific.

Aptitudinile sunt componente instrumental-operaționale ale personalității ce permit desfășurarea cu rezultate superioare a anumitor tipuri de activitate. Dacă aptitudinile sunt predominant ereditare, capacitățile actualizează aceste tendințe care în interacțiune cu cunoștințele, experiența, deprinderile conduc la performanță. Nivelul de dezvoltare al unei aptitudini este dat de anumite caracteristici ale desfășurării acțiunii: rapiditate, precizie, productivitate, originalitate, eficiență.

În identificarea aptitudinilor au existat mai multe teorii: unifactoriale, bifactoriale, multifactoriale.

Teoriile unifactoriale identifică inteligența cu aptitudinea unică și generală a personalității. O definiție a inteligenței general valabilă nu a fost elaborată. În scop didactic putem folosi următoarea definiție a inteligenței “inteligentă generală” este o aptitudine generală care contribuie la formarea capacităților și la adaptarea cognitivă a individului în situații noi.

Teoriile bifactoriale (Sperrman) descriu un factor general (G) inteligența și un factor special (S) valabil în anumite domenii de activitate: știință, tehnică, artă. Așa s-ar putea explica aptitudinile pentru anumite domenii de activitate.

Thrstone elaborează o **teorie multifactorială** a aptitudinilor și determină opt factori: raționament inductiv (I), raționament deductiv (D), factorul numeric (N), factorul spațial (S), factorul verbal cu doi subfactori: comprehensiunea (C) (înțelegerea) și fluența (F), memoria brută (M) și rapiditatea percepției (P).

Raționamentul inductiv de la particular la general este specific gândirii științifice, spre deosebire de cel deductiv, care definește demersul gândirii filozofice de la abstract la concret.

Factorul numeric este specific științelor matematice sau predominant cantitative.

Factorul spațial este prezent în științele naturii, unde este implicat și cel perceptiv sau în disciplinele tehnice. Factorul verbal cu cei doi subfactori definesc specificul literaturii, istoriei, științelor socio-umane în general. De asemenea, factorul memorie brută este semnificativ pentru aceste discipline bazate pe narațiuni. Rapiditatea percepției este esențială la disciplinele tehnice, în artă.

Aptitudinile au la rândul lor o structură diferită și se clasifică în:

- Aptitudini simple – care favorizează realizarea a numeroase activități. Aceste aptitudini simple la rândul lor au fost clasificate în aptitudini generale (prezente în toate domeniile);
- Aptitudini de grup de activități; aptitudini specifice (caracteristice unui domeniu restrâns de activitate-auzul) aptitudini complexe, care permit realizarea unor activități mai ample, de tip profesional.

Dezvoltarea excepțională a aptitudinilor într-un domeniu sau altul duce la apariția talentului. Talentul determină obținerea unor performanțe într-un anumit domeniu de activitate sau în domeniile conexe.

Subsistemul relațional-valoric (caracterul)

În teoria și practica educațională se caută răspuns la câteva întrebări. Ce reprezintă caracterul înăuntrul activității psihice totale? Care sunt natura și structura caracterului? De ce factori sunt determinate natura și structura caracterului?

În căutarea răspunsurilor la aceste întrebări s-au conturat trei orientări: o orientare găsește sinonime între caracter și individualitate sau personalitate (psihologii francezi), dar se afirmă că “individualitatea nu este, ci poate dobândi un caracter, în vreme ce caracterul reprezintă organizarea și integrarea anumitor factori componenți ai individualității, , aceasta cuprinde totalul manifestărilor psihice naturale. De aici se conturează ideea că, caracterul este un factor al individualității. A doua orientare consideră că această structură-caracterul se confundă cu particularul, caracteristicul, cu acele trăsături psihice care îi diferențiază pe indivizi. A treia orientare menționează că caracterul este organizarea și integrarea factorului emotiv al personalității.

Există câteva teorii care abordează problema caracterului: teoria trăsăturilor, teoria factorilor, teoria organizării, teoria compensației, teoria specificității.

Caracterul vizează îndeosebi suprastructura socio-morală a personalității, ceea ce implică standarde morale și judecăți de valoare.

Etimologia, cuvântul caracter, vine din limba greacă și semnifică tipar, perete.

Caracterul reprezintă un ansamblu de particularități în primul rând psihocomportamentale. Pentru a surprinde aceste particularități este nevoie ca ele să manifeste constanță, o oarecare stabilitate, oferind astfel consistență și posibilitatea unor predicții în legătură cu modul în care se va comporta o anumită persoană.

Dat fiind faptul că include valorile și acei parametri c conferă individului caracteristica de a fi o “ființă socială”, caracterul reprezintă modul personalității, sun accentuate valorile morale-de aici definirea caracterului ca profil psihomoral al individului.

Ca “ființă socială” individul asimilează valori, idei, tabele de norme și conduite deziderabile, relații sociale, acțiuni, ceea ce va permite realizarea diversă de raporturi între individ și realitate. Însă omul este și ființă activă, ceea ce-i permite să aibă inițiativă în relațiile pe care le stăpânește, să se manifeste specific, individual, și mai mult să controleze și să se autoregleze, un rol important revenind vouă.

Semnificația personalității umane nu poate fi derivată din instincte, ci din asimilarea valorilor, relațiilor, din formarea atitudinilor.

După cum se menționează în dicționarul de psihologie, caracterul este un sistem de atitudini stabile și specifice individuale, cu semnificație morală, o structură ce se organizează ca esență socială a personalității pe schelele individualizate ale temperamentelor.

Componenta reprezentativă a caracterului o constituie atitudinea prin care se definește poziția subiectului față de mediul exterior și interior, un mod constant de orientări și reglaj la nivelul superior al existenței personale și sociale, așa cum afirmă P.Nevanu.

Importante în definirea caracterului sunt atitudinile stabile, constante, generalizate, individuale, ce se elaborează pe baza unor convingeri puternice.

Atitudinea este:

- element component al caracterului;
- o structură complexă;
- o relație stabilă, generalizată;
- un rezultat al elementelor unificate structurate (motivații, afectivitate, acțiuni voluntare);
- o orientare selectivă, autoreglată preferențial;
- o relație trăită subiectiv;
- o prefigurare a conduitei.

Cum se formează o atitudine cum credeți?

În primul rând se formează în baza cunoștințelor elementare, inițiale: aceasta-i mama, ea este bună; aceasta-i o bomboană, ea este dulce, acesta-i un medic, el este rău-face injecții.

Pentru a înțelege esența educației trebuie să conștientizăm ce reprezintă atitudinea. Este clar, că se cere lămurit un lucru: cum se formează atitudinea? Pedagogia umanistă acordă o

atenție deosebită procesului formării personalității. Personalitatea există, se manifestă, se formează în activitate: intelectual-cognitivă, valorică, de muncă, sportivă, de joc, artistică. Se dezvoltă toate sferile personalității. Copilul se include în relații cu mediul, cu oamenii, cu fenomene, cu obiecte. Apare la el și se dezvoltă o anumită experiență.

În procesul dezvoltării și formării copilului ca personalitate se desfășoară două procese paralele unul-acumularea cunoștințelor despre lume, a priceperilor și deprinderilor, aplicarea lor în practică. Al doilea-formarea atitudinii față de cunoștințe, priceperi și deprinderi, pe care copilul le-a primit.

Acest lucru poate fi urmărit în cadrul procesului de învățământ în clasele I-IV. În clasele primare, după cum știm, trebuie pusă baza, fundamentul viitoarei personalități. Altfel spus, se fundamentează bazele concepției despre lume și copii.

Concepția despre lume reprezintă totalitatea de idei, reprezentări despre lumea înconjurătoare + atitudinea copilului față de această lume. Atitudinea se formează datorită faptului că copilul se convinge în veridicitatea celor învățate. Etapa inițială în formarea atitudinii este fluxul evenimentelor, ce au loc în jurul copilului, atunci când el cunoaște lumea.

Copilul percepe, înțelege, conștientizează unele fapte, fenomene, procese. Are loc interpretarea, evaluarea, alegerea. În acest proces copilul începe a se orienta, are loc direcționarea activității sale. Fenomenele, procesele studiate de copil îi provoacă interesul, susține motivația. Copilul este aprobat, sau dezaprobat de către colectivitatea școlară, în care el activează, crează, trăiește. Are loc exteriorizarea celor însușite în opinie sau acțiune. În rezultat se primește un anumit efect. De la efect, circuitul începe din nou, are loc conexiunea inversă. În procesul formării atitudinilor deosebit un segment orientativ direcțional și unul efectiv. Segmentul orientativ include: cunoștințe, convingeri (componenta cognitivă), dispoziții, emoții, sentimente, pasiuni (componenta afectivă) ce funcționează în strânsă legătură cu trebuințele, motivele, scopurile. Segmentul efectiv presupune o componentă creativă prin care se autoreglează subiectul. Deci, atitudinile se formează atât în baza cunoștințelor cât și a emoțiilor, sentimentelor.

Atitudinile pot fi clasificate după domeniul în care ele se manifestă:

- atitudinea față de oameni din care derivă ca trăsături pozitive de caracter: umanismul, sociabilitatea, sollicitudinea, altruismul, generozitatea, cinstea, corectitudinea, iar ca trăsături negative: nesenciritatea, egoismul, indiferența.
- Atitudinea față de sine ce dezvoltă trăsături pozitive de caracter-demnitatea personală, modestia, spirit autoctic, încrederea în forțele proprii; autoexistența, autoperfecțiunea, curajul și trăsături negative de caracter: argonanța, timiditatea, sentimentul inferiorității, autoaprecierea necritică;
- Atitudinea față de activitate: trăsături de caracter pozitiv: hărnicia, spirit de ordine, disciplină, inițiativă, spirit novator, punctualitate, entuziasm. Trăsături negative de caracter: dezordine, neglijență, rutina, disciplina.
- Atitudinea față de societate exprimată prin trăsături pozitive: dragostea de patrie, sentimentul demnității naționale, respectul față de valori, principialitatea, toleranța, onestitatea sau prin trăsături negative: nihilism, necinste, frică etc.

Alte categorii de atitudini față de știință, artă, tehnică, cultură și atitudinea față de natură.

În concluzie, vom menționa că, caracterul-subsistemul valoric-relațional are următoarele particularități:

- Unitate – menținerea unei conduite, care se modifică numai ținând cont de principii;
- Expresivitatea-dezvoltarea mai pregnantă a unor caracteristici ce vor defini integral;
- Originalitate – autenticitate, uncitatea în însușirea și corelarea valorilor;
- Bogăția – diversitatea și numeroasele relații pe care persoana le stabilește cu viața socială;
- Statornicia – se realizează dacă atitudinile și trăsăturile au o mare forță morală;
- Tăria de caracter – rezistența la influențe contrar convingerilor.

Caracterul se formează. Este important ca:

- Relațiile profesor-elev să fie prietenești și de colaborare, cooperare;
- Conduita copilului în școală și atitudinea lui față de școală depinde direct de morală școlii;

- Educația caracterului nu se face prin “morală”, prin program școlar, ea se face zi de zi, la fiecare moment.

Tema 4. Stadiile dezvoltării ontogenetice a personalității

Plan:

1. Delimitări conceptuale
2. Istoria pedagogiei despre periodizări a vârstelor
3. Stadiile de dezvoltare din punct de vedere: cognitiv, afectiv, acțional;
4. Criterii și modele de periodizare a etapelor de vârstă;

1. Delimitări conceptuale

Dezvoltarea ontogenetică a personalității nu este un proces continuu, uniform predominant cantitativ sau discontinuu, predominant calitativ ci unul stadiial o succesiune de faze, relativ distincte, cu caracter progresiv sistematic.

Noțiunea de stadiu a fost clarificată prin cercetările lui A.Binet, J.Piaget, H.Wallon, A.N.Leontiev, S.Freud, L.Kohlberg etc.

Stadiul reprezintă o etapă de dezvoltare complexă, caracterizată prin transformări cantitativ-calitative specifice și ireversibile, structurale și funcționale ale însușirilor înnăscute sau dobândite de natură fizică și psihică. În înțelegerea noțiunii de stadiu este necesar de a clarifica noțiunea de vârstă. În funcție de evoluția fizică, de evoluția psihică și de evoluția prin educație s-au stabilit următoarele tipuri de vârstă:

- vârsta biologică – demonstrată prin armonizarea evoluției unui individ la nivelul interacțiunii acesteia cu vârsta cronologică;
- vârsta cronologică – după criteriul evoluției biologice;
- vârsta psihologică – “perioadă” a dezvoltării caracterizată printr-un ansamblu de trăsături coerente și structurale care constituie o mentalitate globală tipică și conștientă, reprezentativă la nivelul următoarelor stadii: copilul mic; prima copilărie; a doua copilărie; a treia copilărie, pubertatea, adolescența; tinerețea; maturitatea; bătrânețea;
- vârsta de școlarizare – vârsta care vizează momentul integrării copilului în sistemele moderne de învățământ la o vârstă situativă între 5-7 ani;
- vârsta intelectuală – vârsta care trece prin 5 stadii bine definite: stadiul senzorio-motoriu; stadiul preoperator; stadiul intuitiv; stadiul operațiilor concrete; stadiul operațiilor formale;
- vârsta școlară – perioada în care copilul, preadolescentul și adolescentul este integrat în activitățile specifice organizate în cadrul procesului de învățământ, prin rolul de elev asumat la nivelul sistemului de învățământ, de regulă, între vârsta de 6-18 (19) ani.

2. Istoria pedagogiei despre periodizări a vârstelor

Încercarea de a determina stadiile dezvoltării personalității a fost făcută încă în antichitate de către filozoful grec Aristotel. Aristotel a susținut că etapele de vârstă au structurat și trăsături de vârstă relativ asemănătoare cu o durată de 7 ani fiecare: 0 - 7 ani; 7-14 ani; 14-21 ani.

Desigur, ca Aristotel nu caracterizează aceste vârste, dar este aproape de adevăr, determinând trei etape importante în formarea personalității.

Cînd citim “Marea didactică” observăm, că Comenius caracterizează foarte bine perioadele Comenius propune: relativ asemănătoare cu durata de 6 ani fiecare: 0 - 6 ani, 6 - 12 ani, 12 - 18 ani, 18 – 24 ani.

Aristotel nu caracterizează aceste vârste dar este aproape de adevăr, determinând trei etape importante în formarea personalității.

Urmărind în continuare evoluția problemei periodizării vîrstelor, vom menționa că în sec.17, marele pedagog ceh, fondatorul pedagogiei ca știință Ian Amos Comenius, dezvoltă principiul educației conform naturii. Comenius pune accentul pe faptul că natura este macrocosmos, în care omul reprezintă o părțică a ei - microcosmos. În viziunea sa determină legitățile formării personalității strîns legate de legile globale ale naturii.

Principiul educației conform naturii recunoaște egalitatea oamenilor în natură. Oamenii au aceeași natură, fiecare om necesită dezvoltare firească, dezvoltarea naturii sale. Cel mai important moment însă în acest principiu este faptul că Comenius menționează: anumite legități, care determină schimbările ce urmează (schimbul anotimpurilor: vara-toamna-iarna-primăvara și apoi din nou ciclul se repetă), Comenius menționează că dacă la baza schimbării anotimpurilor stau anumite legități, atunci și la baza formării omului sunt anumite legități. Comenius scrie despre legitățile obiective ale educației.

Este vorba despre principiile, care stau la baza procesului educațional și determină conținutul, structura, metodele și formele acestui proces.

Astfel, aceste legități vor dicta, în viziunea lui Comenius, necesitatea periodizării vîrstelor, analogic cu natura: primăvara vieții (0-6 ani); vara vieții (6-12 ani); toamna vieții (12-18 ani); iarna vieții (18-24 ani). Acest ciclu se va repeta până la moartea omului.

În lucrarea “Marea didactică”, capitolul VII Comenius scrie că formarea omului are loc mai ușor la vârsta fragedă. Comenius este de părerea că formarea trebuie începută de la vârsta fragedă fiindcă: ceea ce învață copilul de mic este trainic; timpul, care îi este dat pentru formare nu trebuie pierdut înzădar.

În capitolul XXVIII Comenius scrie că formarea copilului ca personalitate trebuie să ocupe perioada de la naștere până la 24 ani. Această durată: 0-24 ani trebuie împărțite în anumite perioade. Însăși natura indică acest lucru, subliniază Comenius și în continuare scrie că experiența ne demonstrează, că corpul uman crește până la vârsta de 25 ani și nu mai mult. După 25 ani, omul prinde la putere.

Comenius propune ca anii: 0-24 să fie împărțiți în 4 perioade: copilărie, preadolescență, adolescență, tinerețe, maturitate. Pentru fiecare perioadă să fie o școală corespunzătoare, în care procesul formării personalității va fi pe deplin asigurat:

I copilărie (0-6 ani) – școala maternă;

II preadolescență (6-12 ani) – școala limbii materne

III adolescența- tinerețe (12-18 ani) – școala latină sau gimnaziu

IV maturitate (18-24 ani) – academie și călătorii.

Școala maternă să fie în fiecare casă, școala limbii materne în fiecare comunitate, școala latină în fiecare oraș, academia în fiecare stat.

În secolul 18 periodizarea vîrstelor o face J.J.Rousseau în romanul “Emil sau despre educație”. Rousseau împarte viața copilului în patru perioade:

0-2 ani – perioada educației senzoriale;

2-12 ani – perioada educării simțurilor, perioada când rațiunea doarme;

12-15 ani – perioada educației intelectuale, rațiunea se trezește la viață;

15-18 ani – perioada educației morale. Este vârsta furturilor și patimilor.

Am caracterizat cele mai bine determinate, în viziunea noastră, periodizări de vîrstă în istoria pedagogiei pentru a arăta, că această problemă i-a cointerestat din totdeauna pe pedagogi, însă nu se poate spune că ele au fost în detalii caracterizate și luate în vedere atît de către teoria cât și practica educațională.

3. Stadiile de dezvoltare din punct de vedere: cognitiv, afectiv, acțional;

A. STADIILE DE DEZVOLTARE COGNITIVĂ A COPILULUI

În urma cercetărilor de peste 40 de ani, J.Piaget distinge următoarele stadii de **dezvoltare cognitivă** a copilului.

I. Inteligența senzorio-motorie între 0-2 ani, cu 6 substadii

1. **reflexe** (suptul, extinderea lui). 2. **deprinderi** (conduite dobândite fără diferențierea mijloacelor de scopuri), 3. **reacții circulare** (exemplu conduita șnurului) 4,5. **combinării interiorizate** (exemplu: cutia cu chibrituri, deschiderea gurii).

În această perioadă copilul ia lumea în stăpânire cu ajutorul acțiunii, pe baza schemelor senzorio-motorii, prin dezvoltarea și coordonarea capacităților senzoriale și motorii. La început la 0 ani, psihicul copilului este ca un “mozaic” unde nici un element nu și-a găsit locul său. Copilul nu separă lumea proprie de lumea exterioară (adualism), gândirea sa este sincretică, globală nediferențiată. Odată cu apariția funcției simbolice-la sfârșitul anului doi (limbajul) – și reprezentative (imaginea), inteligența se desprinde de acțiune. Astfel principala achiziție a acestui stadiu este cea de permanență a obiectului; sau capacitatea copilului de a-și reprezenta obiectele și în absența lor.

II. Inteligența preoperațională între 2 și 7(8) ani.

Se caracterizează prin egocentrism, adică centrarea copilului pe lumea sa proprie, diferențiată de lumea exterioară. Gândirea sa este magico-animistă, copilul crede în însuflețirea obiectelor și într-o **cauzalitate magică**. Prin **jocul simbolic** copilul își asimilează realul (mătura poate simboliza un avion) iar prin **jocul imitativ** el se acomodează la real (exemplu: jocul de-a mama și de-tata).

În această perioadă copilul ia lumea în stăpânire cu ajutorul imaginii, procesul psihic dominant fiind percepția. Se formează treptat obiectul permanent, constanța perceptivă a formei, a mărimii, cauzalitatea perceptivă, spațiul și timpul perceptiv. Gândirea rămâne predominant intuitivă, aspectele sale intelectuale fiind puternic saturate de cele afective.

III. Inteligența operațională-concretă între 7(8) și 11(12) ani se definește prin apariția operației intelectuale cu specificul ei (constanță, reversibilitate, coordonare) dar care este predominant concretă. Copilul ia lumea în stăpânire prin intermediul **judecății**, a **raționamentului inductiv** (de la concret la abstract) și a celui analogic prin asemănare. În această perioadă se definitivează **invariații operaționale** de substanță, greutate și apar cei de volum. Sunt posibile seriarea, clasificarea și înțelegerea noțiunii de număr ($1=1=1$)

IV. Inteligența operațional-abstractă între 11(12) și 14(15) ani se definește prin apariția raționamentului deductiv (de la abstract la concret) pe baza modelelor ideo-verbale. Gândirea se eliberează de conținutul ei concret, devine formală și combinatorică (combinări între obiecte și de relații între obiecte).

V. Între 15 și 19 ani se dezvoltă **gândirea categorială** pe bază de concepte integrate în sisteme.

J.Piaget explică stabilitatea cognitivă a psihicului uman prin mecanismul de echilibru între **asimilarea realului** (însușirea, “îngurgitarea”, înghițirea lumii) și **acomodarea** psihicului la real prin elaborarea schemelor mentale proprii (interiorizarea acțiunii). Între cele două operații de asimilare și acomodare circularitatea este continuă astfel încât pe baza noilor scheme mentale se poate cunoaște și stăpâni lumea din ce în ce mai adecvat: cu noile informații despre lume se construiesc noi scheme mentale într-o circularitate necesară ce tinde spre echilibru.

B. DIN PUNCT DE VEDERE AFECTIV H. WALLON caracterizează dezvoltarea ontogenetică a copilului astfel: *La 1 an* afectivitatea se definește prin impulsivitate și instabilitate, prin emoții puternice și negative.

La 2 ani se conturează independența *sinelui*. Apar sentimentele de ură, dragoste, rușine - etapa numindu-se *personalism*, sau centrarea copilului pe sine.

La 3, 4, 5 ani se constituie *conștiința de sine* pe baza imaginii de sine (testul oglinzii sau recunoașterea copilului în oglindă).

La 6-7 ani încep să se diferențieze *comportamentele sociale* care se dezvoltă intens până la 10 ani.

Între 11 și 14 ani se instalează pubertatea caracterizată printr-o viață afectivă bogată dar și contradictorie deoarece preadolescentul pune sub semnul întrebării autoritatea.

Între 15 și 19 ani uneori până la 21 de ani se dezvoltă *adolescența* definită printr-un anumit decalaj între *planul intelectual* mai avansat, mai ales în cazul prelungirii școlarității și cel socio-afectiv lăsat oarecum între paranteze. Din punct de vedere socio-afectiv adolescentul se caracterizează prin fenomenele de reverie și autoanaliză.

C. DIN PUNCT DE VEDERE ACȚIONAL, A.N. Leontiev distinge următoarele stadii în dezvoltarea copilului.

1. *Copilul mic* când se pun bazele apucării, mersului și vorbirii.

2. *Perioada antepreșcolară* între 2 și 3 ani este caracterizată prin manipularea obiectelor, prin relații *simbiotice* cu lumea (mâna și obiectul formează un tot) și printr-un nou tip de socializare mai complexă.

3. *Perioada primei școlarități* între 7 și 10 ani se concretizează prin conduite complexe ca scris-cititul, calculul elementar și *regulile școlare* pe baza că-ora se achiziționează cunoștințele diverse,

4. *Perioada școlarității mijlocii* între 11 și 14 ani se caracterizează prin ceea ce s-a numit *criză de personalitate*. Ea intră însă în categoria normalității deoarece este specifică acestei perioade de vârstă dar și pasageră (conduite dinamice, explozive, uneori violente).

5. *Perioada școlarității mari* între 14 și 19 ani se definește prin *afirmarea personalității* chiar și prin atitudini non-conformiste.

D. DIN PUNCT DE VEDERE MORAL L. KOHLBERG distinge:

1. *Nivelul premoral sau preconvențional*. Între 4 și 10 ani. Copilul se orientează după standardele *anturajului* bun/rău, cuminte/obraznic iar faptele sunt judecate după *consecințele* lor. Acest nivel prezintă 2 substadli:

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

Stadiul 2 al moralității hedonismului instrumental naiv
Conformarea la normă este sursa de beneficii, deci trebuie realizată deoarece fiind recompensată poate fi plăcută în consecințele ei.

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

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

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

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

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

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

Modelul la L. Kohlberg pune în evidență fenomenul de *interiorizare* a acțiunii morale și de formare a *judecării morale*. Este aceeași schemă de modelare a psihicului de la exterior spre interior definitorie și pentru influențele educaționale care tind să devină autoeducaționale.

E. DIN PUNCT DE VEDERE PSIHOSOCIAL. E. Erikson propune 8 stadii de dezvoltare ontogenetică pe perioada vieții întregi. Aceste stadii sunt definite prin conflictul dintre posibilitățile de relaționare ale persoanei și cerințele mediului social. În fiecare stadiu ca urmare a unei crize de dezvoltare apar noi achiziții psihosociale. Erikson consideră că după stadiile freudiene de dezvoltare (oral, anal latent, falic, genital) el trece prin stadiile psiho-sociale care se concretizează prin componente duale, pozitive și negative.

Astfel a fost redată sintetic această stadialitate psihosocială (Luminița Iacob 1998).

Din modelul eriksonian observăm că primul personaj important în dezvoltarea psihosocială a copilului este mama, apoi cercul socializării se lărgeste cu noi personaje: tatăl, ambii părinți, grupul de prieteni, școala, familia proprie, grupul profesional.

După cum relațiile conflictuale inevitabile între subiect și mediu se rezolvă, copilul se maturizează socio-afectiv sau apar dificultăți de comunicare și integrare socială. Școala poate avea un rol coordonator al tuturor influențelor educaționale atât în sens retroactiv (asupra familiei, cât și proactiv asupra grupului profesional). Definirea mai clară a competențelor socio-terapeutice ale clasei și școlii este necesară și stringentă.

Urmărim în tabela ce urmează aceste 8 stadii.

| Nr. crt. | Stadiul | Principala achiziție (variantele extreme) | Factorii sociali determinanți | Corolorui axiologic |
|----------|------------------------------|---|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. | Infantul (0-1 an) | Încredere vs neîncredere | Mama sau substitutul matern | Speranța |
| 2. | Copilăria mică (1-3 ani) | Autonomie vs dependență | Părinții | Voința |
| 3. | Copilăria mijlocie (3-6 ani) | Inițiativă vs vinovăție | Mediul familial | Finalitatea în acțiuni |
| 4. | Copilăria mare (6-12 ani) | Sârguință, eficiență vs inferioritate | Școala și grupul de joacă | Competența |
| 5. | Adolescența (11-18/20 ani) | Identitate vs confuzie | Modelele, covârșnicii | Unitatea |
| 6. | Tânărul adult (20-30/35 ani) | Intimitate vs izolare | Prieteni, relație de cuplu | Mutualitatea afectivă |
| 7. | Adultul (35-50/60 ani) | Realizare vs rutină creatoare | Familia, profesia | Responsabilitatea, devoțiunea |
| 8. | Bătrânețea (60 ani-) | Integritate vs disperare | Pensionarea apusul vieții | Înțelepciunea |

4. Criterii și modele de periodizare a etapelor de vârstă;

În funcție de evoluția fizică, psihică și educațională a omului s-au stabilit următoarele tipuri de vârstă:

- vârsta *cronologică*; după criteriul evoluției biologice
- vârsta *mentală*; după criteriul evoluției psihice
- vârsta *școlară*; după criteriul evoluției învățării. Sintetizând aceste criterii în concepția pedagogică contemporană s-au identificat următoarele *grupe de vârstă*.

A. *Grupa vârstelor preșcolare* cu subetapele:

1. pruncia 0 - 1 an;
2. copilăria antepreșcolară 1 - 3 ani;
3. copilăria preșcolară 3 - 6 (7) ani;

B. *Grupa vârstelor școlare* cu subetapele;

1. preubertatea sau școlaritatea mică între 6 (7) ani și 10 (11) ani;
2. pubertatea sau școlaritatea mijlocia între 10 (11) ani și 14 (15) ani;
3. adolescența sau școlaritatea mare între 14 (15) ani și 18 (19) ani.

C. *Grupa vârstelor adulte* cu subetapele

1. Tinerețea corespunzătoare învățământului post-liceal, universitar și activității sociale între 18 (19) - 23 (24) sau 28 (30) ani.
2. Maturitatea între 23 (24) - 28 (30) - 65 (70) ani.
3. Bătrânețea între 65 (70) - 90 (110) ani.

CARACTERIZAREA PROCESELOR PSIHICE ÎN DEZVOLTAREA LOR

A. *Premise senzorio - motorii*

La 6 - 7 ani condițiile școlarității sunt satisfăcute. Comportamentul este însă global, sincretic deoarece precizia grupurilor muscular angajate în *mișcări finale* nu reușește. De asemenea coordonarea mișcărilor în cadrul *mișcărilor complexe* este dificilă. Apar dificultăți în ceea ce privește *integrarea perceptiv-motrică* dar și în sinteza senzorio-motorie.

Începutul școlarității este marcat de asemenea de o disociere destul de netă între *rapiditate* și *precizie*. Când vrea să realizeze o mișcare rapidă aceasta nu este precisă iar când este precisă nu este rapidă. Aceasta se explică prin faptul că *atenția are* un volum mic și nu se poate distribui asupra mai multor obiecte și activități. Treptat aceste inabilități se reduc datorită *controlului voluntar* și a coordonării complexe (apud Ion Radu).

Ca urmare, pentru școlarul mic, învățarea scris-cititului este o adevărată probă de dezvoltare senzorio-motorie în unitate cu dezvoltarea zonelor cerebrale de sinteză perceptiv-motrică. S-a dovedit în acest sens că teoriile care explică cel mai bine învățarea scris-cititului nu sunt cele asociaționiste (punct cu punct) ci cele structuraliste, globaliste. Astfel încât chiar dacă elevul învață să realizeze în scris literele element cu element, el *are* imaginea mentală, globală a acestora. De aceea apariția anumitor dificultăți în învățarea scris-cititului se explică atât prin disfuncționanța periferice (necoordonare ochi - mână) cât și centrale (sinteză cerebrală).

În cursul preadolescenței se semnalează un moment de *stângăcie* în mișcări datorită decalajului între ritmul de creștere al scheletului mai rapid decât cel al musculaturii. De aceea dacă aceasta *stângăcie* în mișcări nu trece o dată cu vârsta se ridică probleme de altă natură decât cele fizice (de exemplu de timiditate).

La adolescent asistăm la perfecționarea activităților motrice sub aspectul forței fizice, al preciziei și coordonării mișcărilor.

B. *Procesele mnemice*

La școlarul mic *memorarea* prezintă caracter *nemijlocit* în sensul că domină organizarea configurației externe. El nu poate reorganiza materialul perceptiv pe care îl are la dispoziție ci se supune lui. Memorarea este concretă, intuitivă (se rețin mai ușor imaginile) folosindu-se un singur procedeu de memorare (repetarea)

La *școlarul mare* memorarea este mijlocită de operațiile inteligenței fiind predominant verbal-logică. Se rețin mai ușor cuvintele, schemele, se folosesc mai multe procedee mnemotehnice.

Memorarea verbal - logica este mai activă, stând la baza învățării prin *înțelegere* și nu numai prin repetare. *Înțelegerea* în învățare este mai eficientă deoarece favorizează *transferul* de cunoștințe, deprinderi, atitudini.

C. Dezvoltarea intelectuală

La școlarul mic gândirea este *concretă* dominantă de primul sistem de semnalizare pe bază de imagini. De aceea ca metodă de predare-învățare se folosește mai eficient *descrierea*. În preadolescența se face trecerea spre gândirea abstractă, dar în această perioadă concretul și abstractul coexistă. Ca metodă didactică descrierea lasă treptat locul explicației, deși cele două colaborează. Adolescența se caracterizează printr-o utilizare intensivă a *potențialului intelectual*. Predilecția pentru probleme teoretice și practice dezvoltă capacitatea de gândire care devine treptat *independentă* și se caracterizează prin *spirit critic sporit*. În această perioadă se încheagă concepția despre lume și viață, se formează convingeri. Ca urmare, din punct de vedere didactic metodele eficiente nu mai sunt cele pasive în care elevul este doar obiect al educației și așteaptă totul de la profesor ci, cele activ-participative. Dintre acestea problematizarea dezvoltă înclinația firească spre probleme a adolescentului, dezbateră stimulează spiritul critic, brainstorming-ul dezvoltă creativitatea.

E. *Motivația* evoluează de la cea predominant *extrinsecă* în școlăritatea mică, spre cea *extrinsec-intrinsecă* în școlăritatea mijlocie și cea predominant *intrinsecă* în școlăritatea mare. Astfel la 6 (7) ani copilul vine la școală pentru că se duc și vecinii săi (prin imitație) pentru că părinții îi cumpără ghiozdan, creioane (recompensă). Învăță pentru d-na învățătoare sau pentru notă. Treptat se diferențiază și motivele *intrinseci*; dorința de a afla, nevoia de a înțelege, interesul pentru discipline diferite de învățământ, care mai coexistă cu cele extrinseci (nota, premiul), în adolescență motivația devine predominant intrinsecă, acum formându-se aspirațiile și idealul de viață. Afirmarea de sine prin creșterea treptată a inițiativei, a independenței și responsabilității trece și prin momente de criză caracterizate prin încăpățănare, negativism, bravare, nonconformism. Acestea fac parte însă din *mecanismele de autoreglare ale personalității*. Ele vor fi depășite o dată cu vârsta. Dacă se perpetuează peste vârsta specifică intră în categoria tulburărilor de comportament, de conduită sau chiar de personalitate.

Acum se conturează și se maturizează profilul moral al personalității, caracterul.

Tinerețea între 20 și 34 de ani este vârsta maximei *potente* fizice și psihice, a *maturizării*, a integrării și participării sociale intense și depline. Ea se caracterizează prin:

- încheierea creșterii și maturizării biologice;
- încheierea școlarizării, debutul profesional;
- întemeierea familiei și a status-ului de părinte;
- dobândirea independenței materiale.

Cercetările au pus în evidență caracterul *neomogen, contradictoriu și heterocronic* al dezvoltării psihice a tinerilor. Momentele de vârf ale dezvoltării *gândirii* sunt la 20, 23 și 32 de ani, ale dezvoltării *memoriei* la 19, 23, 24 și 30 de ani, ale dezvoltării atenției la 22, 24, 27, 29, 32 de ani.

Astfel corelând și sintetizând datele despre dezvoltarea heterocronă s-au obținut următoarele *microperioade*:

1. între 18 și 25 de ani s-a constatat un nivel ridicat de dezvoltare a gândirii și memoriei dar un nivel relativ scăzut al atenției.

2. între 26 - 29, un nivel scăzut de dezvoltare a gândirii și memoriei în schimb cel mai ridicat nivel de dezvoltare a atenției.

3. între 30 - 33 ani nivel relativ ridicat al tuturor celor 3 funcții.

După 34 - 35 de ani se înregistrează un nivel scăzut de dezvoltare a gândirii, memoriei, atenției.

Însă învățarea este o activitate psihică mult mai complexă care nu depinde numai de aceste funcții, ci de întreaga personalitate, de interacțiunea acesteia cu mediul și educația.

Pe aceeași linie a interacțiunii dintre funcțiile psihice se înscriu și cercetările despre genii, deși acestea nu se pot încadra în regulile obișnuite. Astfel:

- N. Iorga a susținut *doctoratul* la 22 de ani;
- I. Newton a descoperit teoria *gravitației* la 24 de ani;
- A. Einstein a elaborat teoria *relativității* la 26 de ani;
- H. Coandă a construit *primul avion cu reacție* la 24 de ani;
- Darwin a descoperit *teoria selecției naturale* la 29 de ani.

Dacă am realiza această sinteză pe domenii:

- în *poezie* vârsta marilor performanțe este între 20 și 30 de ani;
- în *muzică* între 30 - 35 de ani;
- în *matematică* între 30 - 40 de ani;
- în *chirurgie* între 30 - 39 ani.

În *concluzie* viața omului se împarte în mai multe *perioade, stadii sau cicluri* fiecare cu caracteristicile și statutul său. Au fost) identificate vârste de *creștere, de dezvoltare și de regresie*. Procesul de dezvoltare psihică a omului se desfășoară în cadrul inter-relațiilor specifice dintre cele 3 planuri ale dezvoltării:

- al *filogenezei* sub forma potențialului transmis prin codul genetic care constituie ereditatea personală;

- al *eredității socio-istorice* sub forma culturii materiale și spirituale;

- al *ontogenezei* sau procesul de dezvoltare individuală în plan organic, neuro-psihic și psiho-social. Potrivit concepției lui J.Piaget dezvoltarea psihică presupune două dimensiuni care se intercondiționează:

a) *asimilarea* adică *interiorizarea activă*, selectivă a informației din mediul extern și integrarea acesteia în structurile proprii;

b) *acomodarea* prin transformarea structurilor cognitive, motivaționale, volitive, acționale în funcție de cerințele mediului.

Aceste două componente operaționale ale *adaptării* funcționează într-o circularitate permanentă ce tinde spre echilibru.

Astfel:

1. Stadiile ontogenetice ale personalității pot fi privite ca *relații dinamice* între procesele de creștere, dezvoltare, maturizare prin trecerea de la aspectele biotiziologice spre cele psiho-intelectuale și socio-afective.

2. *Interacțiunea indisolubilă* între ereditate, mediu și educație își modifică accentul în funcție de vârstă.

3. *Relația dialectică între conținut și formă*. La nivelul inteligenței senzorio-motorii, structurile complexe circulare sunt *forme* în raport cu mișcările simple pe care le coordonează dar devin *conținuturi* în raport cu acțiunile interiorizate preoperaționale.

Operațiile concrete devin *forme* în raport cu acțiunile preoperaționale dar sunt *conținuturi* în raport cu cele strict formale, abstracte. Această circularitate nu funcționează doar la formarea stadiilor cognitive ale psihicului, ci și la cele afective, volitive și comportamentale.

Pentru creșterea eficienței învățării se impune respectarea stadialității și circularității fenomenelor psihice.

Planurile de învățământ, programele analitice, manualele și cursurile pot deveni mai eficiente dacă respectă specificul particularităților de vârstă și individuale ca și principiul circularității, al autoreglării în organizarea și desfășurarea activităților școlare, educaționale.

În concluzie la această temă vi se propune o generalizare a periodizării sub formă de o tabelă, elaborată de către un cercetător român fiziolog Elena Badea. De această tabelă o să vă puteți folosi pe parcursul activității profesionale.

PERIODIZARE

| Autorul | Perioada | Vârstele |
|----------------|--|---|
| Alvarez | 1. Nou-născut 2. Prima copilărie 3. A doua copilărie | 0-16 zile 16 zile-3 ani 3-15 ani |
| Claparede | 1. Prima copilărie 2. A doua copilărie 3. Adolescența 4. Pubertatea I. Stadiul de achiziție-experimentare 1. Perioada intereselor perceptive 2. Perioada intereselor glosice 3. Perioada intereselor generale intelectuale 4. Perioada intereselor obiective și speciale II. Stadiul de organizare-evaluare 5. Perioada intereselor etice, sociale, specializate, pentru sexul opus III. Stadiul producției 6. Perioada muncii | până șa 7 ani (B) până la 6-7 ani (F) 7-12 ani (B) 7-10 ani (F) 12-15 ani (B) 10-13 ani (F) 15-16 ani (B) 13-14 ani (F) 0-1 an 1-3 ani 3-7 ani 7-12 ani 12-18 ani peste 18 ani |
| Cruchet | 1. Prima copilărie 2. Copilărie mijlocie 3. Copilărie mare | 0-2 ani 2-7 ani 7-14 ani |
| Chircev | 1. Vârsta sugarului 2. Vârsta antepreșcolară 3. Vârsta preșcolară 4. Vârsta școlară mică 5. Vârsta școlară mijlocie 6. Vârsta școlară mare (adolescența) | 0-12/14 luni 1-3 ani 3-6/7 6/7-11 ani 11-15 ani 15-18 ani |
| Debesse | 1. Vârsta creșei 2. Vârsta “micului faun” 3. Vârsta școlară 4. Vârsta neliniștilor puberale 5. Vârsta entuziasmului juvenil | 0 –3 ani 3-7 ani 6-13/14 ani 12-16 ani 16-20 ani |
| Erikson | 1. Stadiul sentimentului fundamental de încredere 2. Stadiul simțului autonomiei 3. Stadiul simțului inițiativei | 0-2 ani 2-3 ani |

| | | |
|------------|---|--|
| | <ol style="list-style-type: none"> 4. Stadiul competenței-sânguinței 5. Stadiul identității personale 6. Stadiul intimității 7. Stadiul vârstei adulte, al capacității generative, de integritate-acceptare | <p>3-6 ani 6-13 ani 13-17 ani 17-19 ani peste 19 ani</p> |
| Gesell | <ol style="list-style-type: none"> 1. Stadiul cunoașterii propriului corp 2. Stadiul formării imaginii de sine 3. Stadiul de opoziție-interes pentru adulți 4. Stadiul de cooperare-socializare intensă 5. Stadiul crizei de atitudini extreme 6. Stadiul afirmației-organizării sinelui 7. Stadiul interesului pentru viața socială 8. Stadiul de membru al grupului sociocultural | <p>0-1 an 1-2 ani 2-3 ani 3-6 ani 6-7 ani 7-8 ani 8-12 ani peste 12 ani</p> |
| Lacassagne | <ol style="list-style-type: none"> 1. Prima copilărie 2. A doua copilărie 3. A treia copilărie 4. Adolescența 5. Pubertatea | <p>0-7 luni 7 luni-2 ani 2-7 ani 7-15 ani 15-20 ani</p> |
| Leontiev | <ol style="list-style-type: none"> 1. Perioada de copil mic 2. Perioada antepreșcolară 3. Perioada preșcolară 4. Perioada primei școlarități (a 3-a copilărie) 5. Perioada adolescenței (trecere la adult) | <p>0-1 an 1-3 ani 3-6 ani 6/7-9/10 ani peste 10 ani</p> |
| Nagy, L. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Interes senzorial 2. Interes subiectiv 3. Interes obiectiv 4. Interes specializat 5. Interes logic | <p>0-2 ani 2-7 ani 7-10 ani 10-15 ani după 15 ani</p> |
| Piaget | <p>I. Perioada inteligenței senzoriomotorie</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stadiul reflexelor 2. Stadiul primelor adaptări (RCP) 3. Stadiul reacțiilor circulare secundare (RCS) 4. Stadiul de coordonare a schemelor secundare și aplicarea mijloacelor cunoscute la situații noi 5. Stadiul descoperirii mijloacelor noi prin experimentare activă (RCT) 6. Stadiul de inventare a mijloacelor noi prin combinare mintală <p>II. Perioada de pregătire și organizare a operațiilor concrete</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Subperioada reprezentărilor preoperaționale <ol style="list-style-type: none"> 1. Stadiul interiorizării schemelor de acțiune în reprezentări și apariția funcției semantice 2. Stadiul reglărilor reprezentative articulare b) Subperioada gândirii operațiilor concrete <ol style="list-style-type: none"> 3. Stadiul organizării operațiilor concrete <p>III. perioada operațiilor formale</p> | <p>0-2 ani 0-1 lună 1-4,5 luni 4,5 – 8/9 luni 8/9-11/12 luni 11/12-18 luni 1,5-2 ani 2-4 ani 4-7 ani 7-11/12 ani după 11/12 ani</p> |
| Springer | <ol style="list-style-type: none"> 1. Prima copilărie 2. A doua copilărie 3. Tinerețea (pubertatea) | <p>0-2 ani 2-10/12 ani 12-20/22 ani</p> |
| Verrier | <ol style="list-style-type: none"> 1. Prima copilărie | <p>0-7 ani</p> |

| | | |
|--------|--|---|
| | 2. A doua copilărie 3. Adolescența | 7-14 ani 14-21 ani |
| Wallon | 1. Stadiul senzorio-motor, emoțional și al impulsivității 2. Stadiul de personalism, independență a sinelui și achiziție de roluri 3. Stadiul de constituire a conștiinței de sine 4. Stadiul de diferențiere a comportamentului social 5. Stadii școlare 6. Stadiul gândirii categoriale | 0-1 an 1-4 ani 4-5 ani 5-6 ani 7-11 ani peste 11 ani |

Tema 5. Particularitățile de vârstă și individuale

Implicațiile lor psihopedagogice –2 ore

□ Planul:

1. Particularitățile de vârstă. Caracteristicile generale ale particularităților de vârstă
2. Particularități individuale. Concept
3. Particularitățile de vârstă ale :
 - preșcolarului;
 - școlarului mic.
4. Implicații psihopedagogice privind dezvoltarea fiziologică la vârstele mici

□ Literatura:

1. Coașan A. Aptitudinea de școlaritate. Copilăria – fundament al personalității. – Revista învățământului preșcolar. București, 1997
2. Golu M.; Dicu A. Introducerea în psihologie. – București, 1972
3. Golu P., Zlate M., Verza E. Psihologia copilului – manual pentru cl.XI-a, Școli Normale – București 1993
4. Neveanu Popescu P. și colab. – Studii psihopedagogice privind dezvoltarea copiilor între 3 – 6 ani – București, 1970
5. Pavelcu V. Psihologia pedagogică – București, 1962
6. Piaget J. Nașterea inteligenței la copil – București, 1973
7. Tănăsescu Gh. Starea de sănătate și adaptare la activitatea școlară a elevilor școlărității la vârsta de 6 ani – Craiova, 1969

1. Particularitățile de vârstă. Caracteristicile generale ale particularităților de vârstă.

Particularitățile de vârstă – trăsături anatomofiziologice, psihice și acționale relativ comune care caracterizează persoane de aceeași vârstă ca urmare a interacțiunii asemănătoare între ereditate, mediu și educație, (de exemplu, dezvoltarea caracterelor sexuale la preadolescenți, hipersensibilitatea adolescenților și jocul la copii).

Caracteristicile fizice, psihice, comportamentale ale unui copil în comparație cu valorile medii corespunzătoare ale celor de aceeași vârstă. Dacă, de exemplu, creșterea în înălțime a unui copil de 5 ani este clar peste nivelul vârstei, se vorbește de o accelerare a vârstei. Dacă la testul de maturitate copilul se dovedește a fi sub valorile medii, atunci este vorba de o dezvoltare încetinită (retardare).

Caracteristici generale ale particularităților de vârstă

- a) Particularitățile anatomofiziologice au o evoluție mai precisă și mai previzibilă în cadrul cronologiei vârstelor, așa cum se constată la însușirile: volum, înălțime, greutate, osificare, glande cu secreție internă etc., desigur în situația existenței unor condiții normale ale dezvoltării fizice.
- b) Particularitățile psihice și acționale (comportamentale) au o evoluție mai variabilă, mai mobilă, nivelul și calitatea lor depinzând într-o măsură importantă de influența activă a unor condiții favorabile socio-culturale și educaționale.
- c) În situația existenței unor condiții relativ asemănătoare de natură biologică și de influențe psihosocio-culturale și educaționale, nivelul și calitatea dezvoltării particularităților de vârstă ale persoanelor din aceeași etapă de vârstă sunt relativ comune (asemănătoare).
- d) Atunci când nu mai acționează condiții relativ egale, îndeosebi, de natură socio-culturală și educațională, în mod firesc particularitățile de vârstă de natură psihică și acțională se dezvoltă inegal ca nivel și calitate la persoanele din aceeași grupă de vârstă.

- e) Ca urmare a influențelor biologice și a celor socio-culturale și educaționale deosebite pot (și apar) persoane precece (“minune”), persoane supradotate, la care nivelul și calitatea particularităților de vârstă sunt superioare majorității persoanelor din aceeași etapă de vârstă.
- f) Comanda socială cere un standard ridicat și favorabil de influențare socio-culturală și educațională pentru toate persoanele din aceeași etapă de vârstă: în același timp, ea cere să acordăm o atenție deosebită persoanelor precece a celor supradotate, deoarece dezvoltarea lor în concordanță cu potențialul lor deosebit, va crea fondul de aur al unei viitoare performanțe, ale creativității într-un domeniu sau altul, calități certe ale progresului.
- g) Stimulând persoanele precece, supradotate ce s-au dezvoltat în mod firesc, nu este bine să forțăm acțiunile noastre spre a ajunge cu orice preț la persoane “precece”, supradotate! În scopul obținerii cu orice preț a “precocității, a supradotării”, ar putea să apară consecințe nefavorabile asupra evoluției persoanei, în sensul șubrezirii sănătății și afectării negative a proceselor și stărilor psihice, care în mod cert vor necesita tratamente medicale și psihiatrice, uneori reușind doar parțial înlăturarea consecințelor suprasolicitării, mai ales sub raport psihic. Este bine ca acțiunile de dezvoltare a particularităților de vârstă să se facă normal, în conformitate cu cerințele fiecărei etape de vârstă, desigur exceptând cazurile reale de precocitate, de supradotare, care trebuie tratate diferențiat de cazurile marii majorități a persoanelor din aceeași etapă de vârstă.
- h) Există puncte de vedere că 50% dintre particularitățile psihice își au baza de formare, în deosebi cantitativă, în primii 4-6 ani de viață, 30% între 4-9 ani, iar 20% între 8-18 ani. Desigur această periodizare și aceste procente pot fi discutabile, ele fiind în funcție de calitatea biologică și de calitatea influențelor socio-culturale și educaționale. Ceea ce este de reținut este faptul important că procesele psihice se dezvoltă în mod obiectiv din cele mai fragede vârste, aceasta necesitând atenția ce trebuie să o acordăm dezvoltării psihice a copiilor de la vârstele mici.
- i) Psihologia pedagogică contemporană, apreciază că anumite procese psihice, în deosebi cele care stau la baza dezvoltării cognitive (de cunoaștere, intelectuale), se pot obiectiva fie sub formă de capacități executive, fie sub formă creativă, datorită calității instruirii și a modului de predare-învățare. Capacitățile intelectuale executive sunt mai mult rezultatul învățării pe bază de înțelegere și memorizare după model (modelul profesorului, modelul cărții etc.); ele se dezvoltă progresiv, însă, până la o anumită limită, formând oameni pregătiți pentru a fi mult mai executanți. În același context, capacitățile cognitive creative sunt mai mult rezultatul învățării personale, independente, euristice, asigurându-se o dezvoltare intelectuală deschisă, liberă, care antrenează atât învățarea după model, cât și învățarea liberă, independentă, euristică, în concordanță cu aptitudinile și interesele copiilor, care are ca finalitate formarea unor oameni pregătiți, dar și creativi. Cele două ipostaze ale dezvoltării capacităților cognitive depind atât de înzestrarea biologică și de aptitudini, cât și de calitatea influențelor instruirii de specificul predării-învățării. Desigur, societatea are nevoie de specialiști pregătiți ca buni executanți, care să producă bunuri materiale, spirituale și servicii. Ea are însă nevoie foarte mare și de specialiști pregătiți, creativi, capabili să asigze progresul continuu la înalte cote de performanță, noutate și originalitate creativă. Școala de toate gradele va trebui să îmbine în mod dinamic și armonios predarea-învățarea după model, cu cea euristică, dinamizând cât mai mult dezvoltarea capacităților cognitive creative ale viitorilor specialiști.

2. Particularitățile individuale. Concept

Particularitățile individuale sînt trăsăturile anatomofiziologice, psihice și acționale ce

deosebesc persoanele unele de altele fie că sunt din aceeași perioadă de vârstă, fie că sunt de vârste diferite. (De exemplu, nivelul de inteligență a doi tineri).

Particularitățile individuale, așa cum s-a mai arătat, sunt structuri și trăsături anatomofiziologice, psihosociale și acționale ce diferențiază persoanele din aceeași grupă de vârstă sau din grupe de vârste diferite. Fiecare persoană are individualitatea sa, ce-l deosebește de individualitatea altei persoane.

a) Sub **raport fiziologic**, fiecare persoană poate să aibă : o anumită stare de forță și rezistență fizică; anumite calități deosebite ale analizatorilor (auz, văz, miros, gust, pipăit etc.) anumite particularități deosebite ale activității creierului, care să determine un anumit tip de temperament etc.; o anumită stare și nuanță de morbiditate, de îmbolnăvire.

b) Sub **raport psihic**, fiecare persoană poate să aibă anumite caracteristici și nuanțe deosebite cognitive afective, motivaționale, voluntare și caracteriale; anumite tipuri și nuanțe de aptitudini, interese, idealuri etc.

c) Sub **raport acțional** (comportamental): o anumită stare și nuanțe diferite de mobilitate sau de echilibru fiziologic și psihosocial; o anumită stare comportamentală, astfel că putem întâlni copii activi, cuminiți, disciplinați, respectuoși etc., dar și copii activi, dar nedisciplinați, nerespectuoși, obraznici, unii degradându-și comportamentul până la starea de delincvență etc. Aceste stări și nuanțe deosebite de natură fiziologică, psihică și comportamentală ale persoanelor se datorează elementelor sau acțiunilor (influențelor) diferite ale factorilor dezvoltării personalității; ereditate, mediu și educație.

Particularitățile individuale nu îndepărtează persoanele unele de altele, nu le izolează, ci ele evidențiază unitatea în diversitate a ființei umane. Necunoașterea și neglijarea particularităților individuale pot duce la o tratare abstractă și globală (numai după particularitățile de vârstă) a persoanei, vitregind copiii de condiții și dezvoltare corespunzătoare, în sensul de neadaptare a mijloacelor și metodelor educaționale la individualitatea respectivă. Cunoașterea și luarea în considerare a particularităților individuale ale fiecărei persoane conduce la găsirea unor noi soluții, mijloace și metode educaționale specifice acestor particularități, ceea ce sporește cu certitudine eficiența actului educațional. Desigur, și exagerarea tratării individuale a persoanelor poate avea consecințe negative în dezvoltarea și manifestarea personalității, putând duce la îngîmfare, la izolare, la disprețuirea celor din jur, îndepărtarea individului de esența sa socială, la egoism.

Luînd, fără rezerve, în considerare particularitățile individuale și dezvoltându-le pe cele pozitive până la nivel de performanță, este necesar ca în viața școlară și socială, în același timp să dezvoltăm copiii și tinerii și calitățile lor de ființă socială: prietenia, altruismul, colegialitatea, cooperarea, competiția loială, întrajutorarea și respectul reciproc, calități cerute de viața și activitatea social-utilă.

Tratarea individuală a fiecărei persoane necesită: cunoașterea multidimensională și profundă a fiecărui copil (elev), cu antrenarea tuturor factorilor educativi implicați, care să se obiectiveze în descoperirea trăsăturilor individuale specifice, reale ale persoanei; găsirea și aplicarea adecvată a strategiilor educaționale – mijloace, metode și forme de instruire și educație, precum și de cunoaștere a individualității; autocunoașterea de fiecare persoană a trăsăturilor și a posibilităților lui fizice, psihice și acționale specifice și consemnarea particularităților individuale ale fiecărei persoane, într-un “portret psihopedagogic” sau într-o fișă de caracterizare psihopedagogică.

Pentru cunoașterea particularităților individuale ale fiecărei persoane, în vederea luării lor în considerare în actul pedagogic și pentru întocmirea fișei de caracterizare psihopedagogică, cadrele didactice folosesc următorul sistem de metode de cunoaștere a elevilor: observația; convorbirea; chestionarul și testele decimologice, de inteligență, de interese, de opinie, de creativitate etc.; studiul produselor elevilor – teze, probe de control, lucrările practice etc.; studiul documentelor școlare –cataloagele, procesele verbale ale diriginților, comisiilor metodice, consiliilor profesoriale etc.; experimentul pedagogic, studiul de caz.

Aceste metode vor fi prezentate, pe larg, în tema “ Cunoașterea personalității”. În acest context menționăm doar câteva condiții ale utilizării lor cu eficiență: folosirea lor să aibă un caracter cât mai firesc, natural; înregistrarea fidelă a datelor (fotografierea lor), fără nici o modificare, folosindu-se mijloace moderne de înregistrare; datele să se justifice statistic, să se repete de un număr relativ mare de ori, evitându-se cele întâmplătoare; interpretările și concluziile să fie rezultatul corelării datelor oferite de toate metodele folosite; în interpretarea și stabilirea concluziilor să se folosească mijloace și tehnici moderne; statistica matematică, calculatorul, care să se obiectiveze și în rezultate cantitative: coeficienți, procente, tabele, diagrame, formule etc.; interpretările și concluziile să se facă printr-o îmbinare armonioasă a analizei cantitative cu cea calitativă – specifică fenomenului uman-educational; concluziile să fie obiective și argumentate, ferite de fenomenul “halo”(iradierea negativă) și nu ca o sentință definitivă, atât ca diagnoză, cât și ca prognoză și persoana caracterizată să fie conștientizată asupra particularităților sale diagnostice și prognostice, pentru a se implica ca subiect al propriei dezvoltări.

Legea învățământului stipulează obligativitatea întocmirii fișei de caracterizare psihopedagogică a fiecărui elev, sub îndrumarea dirigintelui clasei. Aceste fișe se întocmesc în învățământul preuniversitar.

3. Particularitățile de vârstă: grupa vârstelor premergătoare școlii

Vom precăuta această grupă de vârste în câteva direcții: câmpul biologic, câmpul psihocomportamental, câmpul sociofamiliar, accentuând fiecare vârstă.

CÂMPUL BIOLOGIC (3 ani)

I. Sistemul dezvoltării:

- Înălțimea a) 91-92 cm.
- Greutatea a) 14 kg
- Motricitatea
 - a) are echilibru ortostatic de bază;
 - b) are coordonare oculomotorie pe baza imitației;
 - c) are relativă coordonare în schema corporală;
 - d) execută cu precizie unele mișcări (aruncări, apucări);
 - Analizatori a) folosește prioritar analizatorii motor, tactil- kinestezic și olfactiv.
- Organe, sisteme
 - a) i se reduce activitatea timusului, se intensifică funcția tiroidei și ipofizei;
 - b) are dezvoltări prioritare mușchii lungi (mâini, picioare);
 - c) are presiunea sanguină redusă (vasele sanguine relativ largi);
 - d) are căile respiratorii superioare înguste (comete, nazale, trahee, bronhii);
 - e) manifestă excitabilitate pronunțată a sfincterelor (anal-urinar);
 - f) are activitatea nervoasă superioară dominată de excitație și inhibiția necondiționată.
- Caractere sexuale a) primare.
- Biotipul a) neprecizat.
- Predispoziții tulburări
 - a) poate avea tulburări ale mușchilor și coloanei vertebrale (cifoze, scolioze);
 - b) obosește repede;
 - c) poate face frecvent guturai;
 - d) are reacții explozive (plîns, înroșire ș.a.);
 - e) are tulburări de limbaj specifice vârstei.

II. Regimul zilnic

- Somnul a) are nevoie de 13 h .
- Alimentația
 - a) are nevoie de 80-90 cal/ kg corp (trei mese și 2 gustări la ore fixe),

- b) manifestă preferință și refuz alimentar.
 - Baia
 - a) este dependent de adult;
- b) are deprinderi elementare (spălarea mâinilor și a feței).
 - Ținuta
 - a) este dependent de adult;
- b) are deprinderi elementare (se încalță, se dezbracă).
 - Activități recreative
 - a) are nevoie de 12 h (se joacă mai mult singur).

CÂMPUL PSIHOCOMPORTAMENTAL (3 ani)

Sistemul acțiunii totale

- Echilibrul ortostatic
 - a) merge echilibrat, stă într-un picior (3 min);
 - b) sare de pe un picior pe altul și peste obstacol (cărămidă);
- Coordonare oculomotorie
 - a) pliază hârtia în două, după demonstrație;
 - b) în desenul “omulețul” redă cap, ochi, gură, mâini, picioare.
- Orientare în schema corporală proprie
 - a) arată nasul, gura, ochii
- Orientarea spațio-temporală
 - a) asimiliază durata mișcării – distanței parcurse (de la – până la);
 - b) asimiliază succesiunea temporală – ordinii spațiale.
- Autonomia (deprinderii)
 - a) își pune singur ghetetele, se dezbracă.
- Inițiativa (scopul)
 - a) aranjează mobilierul păpușii (imitație).
- Calități în acțiune
 - a) are precizie în unele acțiuni: aruncă mingea într-un coș la 90 cm depărtare și 80 cm înălțime.

Sistemul cognitiv – aptitudinal

- Percepția
 - a) percepe lungimile – compară 2 lungimi (mai scurt – mai lung);
 - b) percepe mărimile, sortează obiectele după 2 mărimi;
 - c) percepe forma - în cazul obiectelor cunoscute (pahar, căldărușă ș.a.)
- Atenția
 - a) are atenția involuntară stabilă 24 min în joc de construcție și 15 min în joc de sortare.
- Memoria – reprezentarea
 - a) memorează direct 2 cifre;
 - b) reproduce poezii din 2 strofe (8 versuri);
 - c) recunoaște timbrul persoanelor cunoscute și reproduce o melodie simplă;
 - d) recunoaște forma obiectelor din pipăit;
 - e) recunoaște semnificația stimulilor și a mimicii (zâmbet, tristețe ș.a.);
 - f) păstrează în memorie informația câteva luni.
- Gândirea – învățarea
 - a) numește obiectele cunoscute (cheie, cuțit, monedă);
 - b) enumeră obiectele dintr-o gravură (căruță, elefant, arbori, domn ș.a.)
 - c) explică o acțiune necesară simplă (“Ce faci când îți este sete?”);
 - d) grupează imaginile în raport cu două noțiuni generale (animale, flori).
- Limbajul
 - a) are vocabularul între 800- 1000 cuvinte;
 - b) folosește pluralul în vorbirea curentă;
 - c) repetă 6 silabe (“este frig – este cald”);

- d) face greșeli de vorbire (pelticie, nazalitate, bâlbâială).
- Imaginația a) are imaginația reproductivă (dă mâncare păpușii).
- Aptitudinile a) poate manifesta aptitudini muzicale.

III. Sistemul motivațional – afectiv

- Trebuințele
 - a) are prioritar trebuințe primare (hrană, somn) și trebuință de joc;
- Tendințe, dorinșe, aspirații
 - a) oscilează între impresia veselă (3 ani) și cufundarea în sine, îmbufnare și angoasă (3, 5 ani).
- Interesele
- Scop – mijloc
- Afecte – sentimente
 - a) are reacții emotive impulsive vii (spaimă, mânie), dar fără adâncime;
 - b) are curiozitatea limitată la câmpul atenției sale;
 - c) are plăcere pentru obiecte, culori, muzică;
 - d) are sentimentul rușinii față de persoane cunoscute;
 - e) trăiește mulțumire când este apreciat de persoanele cunoscute.

IV Eul și lumea

- Conștiința de sine
- Conștiința de alții
 - a) este mai atașat de mamă, fără a fi conștient de aceasta;
 - b) se manifestă gelos în relația cu frații;
 - c) se joacă mai mult singur, în companii imaginare (joc simbolic);
 - d) începe să se joace cu alți copii (3,5 ani) jocuri de acțiune și receptive (privirea pozelor).
- Atitudinea față de norme și valori
 - a) își formează deprinderi elementare de autoservire și muncă (mănâncă singur);
 - b) își formează deprinderi elementare de igienă corporală (se spală pe mâini și față),
 - c) cunoaște formulele de politețe (poftim – mulțumesc);
 - d) are comportament civilizat ca caracter situativ (față de cunoscuți, la grădiniță).

CÂMPUL SOCIOFAMILIAL (3 ani)

I. Condiții materiale

- Camera a) are camera lui.
- Patul a) are patul lui.
- Locul la joacă a) are un loc de joacă.
- Mobilierul
 - a) are dulap pentru haine;
 - b) are măsuță și scaunel pentru activități didactice.
- Igiena
 - a) are condiții igienice de locuit (apă, iluminat etc);
 - b) are prosop, săpun, batistă, pieptene proprii.
- Alimentația
 - a) este variată și suficientă (aport sporit de vitamine)
- Îmbrăcămintea, încălțăminte
 - a) este suficientă și adecvată pe sezoane.
- Jucării – materiale educative
 - a) are păpușă, ursuleț, iepuraș (diverse animale), trusoul păpușii, vesela și mobilierul păpușii, loto (flori, fructe, legume, animale), căldărușă de nisip;
 - b) are posibilitatea să asculte muzică (radio ș.a.)

II. Atmosfera – climatul educativ

- Părinți – copil

- a) supraveghează strict copilul, se ocupă de educația lui.
 - Părinți – grădiniță
- a) părinții au inițiativa și interes crescut pentru integrarea copilului în activitățile grădiniței.
 - Părinți – prietenii copilului
- a) copilul se joacă mai mult singur.
 - Copil – părinți
- a) este atașat instructiv mai mult de mamă, de persoana care se ocupă direct de el.
 - Copil – frați
- a) este gelos față de frați și egocentric.

CÂMPUL PREȘCOLAR (3 ani)

I. Conținutul didactic

- Vocabular - vorbire
 - a) Folosește în vorbire substantive, adjective, verbe;
 - b) Învăță pronunția corectă a consoanelor;
 - c) Știe să-și spună numele - prenumele, sexul;
 - d) Învăță să se exprime în propoziții, să folosească în mod corect singularul și pluralul.
- Capacități operatorii cognitive
 - a) învață intuitiv să compare, să enumere, să denumească, să repete, să reproducă, să explice diverse proprietăți și relații.
- Motricitatea – deprinderi
 - a) își formează deprinderi igienice, de alimentare, de echilibrare ș.a.
- Trăsături de personalitate
 - a) își dezvoltă reacții și sentimente pozitive față de obiecte, fenomene, persoane și relații sociale (curiozitate, bucurie etc.);
 - b) își dezvăluie unele aptitudini (muzicale);
 - c) își formează elemente de conduită civilizată (învăță formulele de politețe).

II. Atmosfera – climatul educativ

- Educatoare – copil
 - a) ajută copilul să depășească emoțiile contactului cu grădinița, cu alți copii;
 - b) instruieste, încurajează, temperează și recompensează copilul în activitățile educative;
 - c) comunică părinților datele esențiale despre comportamentul copilului și caută împreună diverse soluții.
- Copil – educatoare
 - a) manifestă inițial rețineri, teamă (acces de plâns), apoi se atașează de acesta.
- Copil – grup
 - a) se atașează mai greu, preferă jocul singur.
- Copil – grădiniță
 - a) nu are conștiința importanței activității, totul depinde de curiozitate și afectivitate;
 - b) uneori lipsește pe caz de boală.

CÂMP BIOLOGIC (4 ani)

I. Sistemul dezvoltării

- Înălțimea
 - a) 96,4 – 107,4 cm (băieți, urban);
95,8 – 107,0 cm (fete, urban);
- Greutatea
 - a) 14,2 – 18, 2 kg (băieți, urban);
13,8 – 17, 8 kg (fete, urban).
- Motricitatea
 - a) are echilibru ortostatic mai susținut;
 - b) are coordonare oculomotorie relativ independentă (mers, fuga, săritul);
 - c) are coordonarea suplimentară în schema corporală;

- d) are mai multă rapiditate în mișcări;
 - Analizatori a) folosește activ văzul și auzul.
 - Organe, sisteme
 - a) i se dezvoltă mușchii mici ai mâinii;
 - b) intră în acțiune inhibiția condiționată.
 - Caractere sexuale a) primare.
 - Biotipul a) neprecizat.
 - Predispoziții tulburări
 - a) înregistrează frecvente căzături;
 - b) are tulburări de limbaj specifice vârstei.

II. Regimul zilnic

- Somnul a) are nevoie de 12h
- Alimentația
 - a) are nevoie de 80-90 cal/kg corp;
 - b) are mai multă independență în alimentare.
- Baia
 - a) este independent de adult;
 - b) are noi deprinderi de igienă (se spală pe dinți).
- Ținuta
 - a) este dependent de adult;
 - b) are noi deprinderi (își încheie și descheie nasturii, își aranjează superficial hainele).
- Activități recreative
 - a) are nevoie de 11-12 h (preferă jocul de mișcare, plimbările în aer, începe să se joace cu alți copii).

CÂMPUL PSIHOCOMPORTAMENTAL (4 ani)

I. Sistemul acțiunii totale

- Echilibrul ortostatic
 - a) stă într-un picior, apoi pe celălalt (5 s)
- Coordonarea oculomotorie
 - a) pliază hârtia în diagonală, după demonstrație;
 - b) desenează un dreptunghi după model;
 - c) realizează în desenul “Omulețul” trunchiul, volumul membrelor, îmbrăcămintea, nasturii, coafura.
- Orientarea în schema corporală proprie
 - a) arată ureche, mână, picior.
- Orientarea spațio-temporală
 - a) își reprezintă intuitiv global spațiul și timpul (“soarele apune după deal”)
- Autonomia (deprinderii) a) își descheie – își încheie nasturii.
- Inițiativa (scopul) a) are inițiativă (vrea să strângă masa)
- Calități de acțiune
 - a) are mai multă forță și precizie: aruncă o minge mai mare la distanța de 1-1,5 m și o prinde din zbor;
 - b) are rapiditate, găsește prompt obiectul cerut (“cine are o bilă verde?”).

II. Sistemul cognitiv – aptitudinal

- Percepția
 - a) compară 2 obiecte ca greutate (care este mai ușor – care este mai greu);
 - b) identifică pe o construcție 4 poziții spațiale (sus, jos, față, spate);
 - c) sortează obiectele după culoare.
- Atenția
 - a) are atenție involuntară stabilă în medie 30 min (cu mari variații individuale);

- b) dovedește spirit de observație (“rochița păpușii e murdară”)
 - Memoria – reprezentarea
 - a) memorează direct 3 cifre;
 - b) reproduce poezii cu multă ușurință și plăcere;
 - c) recunoaște elementele omise de 5-6 desene incomplete;
 - d) indică 2 momente ale zilei (dimineața – seara);
 - e) păstrează în memorie informația 1 an.
 - Gândirea – învățarea
 - a) explică utilizarea a 3-4 obiecte (ceașcă, furculiță, ghete);
 - b) relatează despre 2 imagini;
 - c) definește prin uzaj cuvinte familiare;
 - d) explică o relație necesară mai complexă (“De ce avem nevoie de ochi?”);
 - e) grupează imaginile în raport cu 3 noțiuni generale (flori, păsări, fructe)
 - Limbajul
 - a) are vocabularul între 1600 – 2000 de cuvinte;
 - b) folosește corect și sistematic pluralul în vorbirea curentă;
 - c) repetă 10 silabe (“o minge mică – o minge mare”);
 - d) face mai puține greșeli de vorbire;
 - e) începe să interiorizeze limbajul (4,5 ani).
 - Imaginația a) are imaginația reproductivă mai bogată
 - Aptitudinile a) poate manifesta aptitudini pentru desen.

III. Sistemul motivațional – afectiv

- Trebuințele
 - a) manifestă trebuința de a vorbi în cadrul grupului;
 - b) are nevoie de recompensă imediată, altfel, întrerupe sarcina primită.
- Tendințe, dorințe, aspirații
 - a) are preferințe pentru anumiți copii în grup;
 - b) are tendința oscilantă, între dispoziție gălăgioasă (4 ani) și unitatea elanului interior – exterior (4,5 ani)
- Interesele
 - a) manifestă interese labile, pe cale de fixare.
- Scop – mijloc
 - a) începe să-și reprezinte mintal scopul (subiectul jocului – la 4,5 ani).
- Afecte – sentimente
 - a) poate să-și domine unele motive, să-și tempereze reacțiile (când este în grup);
 - b) are curiozități și plăcere pentru jocul de construcții, poezii, desen;
 - c) manifestă admirație și bucurie față de faptele altor copii (încălcarea normelor jocului).

IV. Eul și lumea

- Conștiința de sine
 - a) începe să-și formeze conștiința de sine prin interiorizarea limbajului (4,5 ani);
 - b) își poate stăpâni unele tendințe (nerăbdare).
- Conștiința de alții
 - a) este atașat de mamă (tendința în descreștere),
 - b) se manifestă gelos în relație cu frații;
 - c) joacă multe jocuri de mișcare, singur sau în grup;
 - d) cunoaște numele - prenumele copiilor din grup.
- Atitudinea față de norme și valori
 - a) participă activ la unele sarcini casnice curente (ajută la punerea/strângerea mesei);
 - b) folosește curent formule de politețe;
 - c) își formează deprinderi igienice noi (spălarea dinților);
 - d) folosește deprinderi elementare de ordine (aranjează dulapul păpușii);

- e) manifestă grijă pentru flori, animale mici;
- f) cunoaște reguli de comportare civilizată pe stradă, în magazin, în parc.

CÂMPUL SOCIOFAMILIAL (4 ani)

I. Condiții materiale

- Camera a) are camera lui.
- Patul a) are patul lui.
- Locul de joacă a) are un loc de joacă.
- Mobilierul a) are mobilierul adecvat, de preferință măsuță rotundă.
- Igiena a) are periuță și pastă de dinți.
- Alimentația a) este variată și suficientă (nu lipsește desertul).
- Îmbrăcămintea a) corespunzătoare.
- Jucării, materiale educative
 - a) are cuburi variate, cărți de colorat, caiet de desen, culori, loto (figuri geometrice), minge, stropitoare, diverse mijloace de transport (mașinuță, tren ș.a.);
 - b) i se citesc poezii și povești.

II. Atmosfera – climatul educativ

- Părinți – copil
 - a) părinții pricină direct copilul în dezvoltarea psihosocială (îmbogățirea vocabularului, formarea unor deprinderi ș.a.)
- Părinți – grădiniță
 - a) se manifestă interes reciproc.
- Părinți – prietenii copilului
 - a) atitudinea selectivă și de supraveghere din partea părinților.
- Copil – părinți
 - a) idem 3 ani (cu descreștere a centrării pe mamă).
- Copii – frați
 - a) idem 3 ani (începe să se joace cu aceștia).

CÂMPUL PREȘCOLAR (4 ani)

I. Conținutul didactic

- Vocabular, vorbire
 - a) învață utilizarea corectă a substantivelor, adjectivelor, adverbilor de timp, pronume personale (eu, tu, noi, voi, ei);
 - b) învață acordul în gen și număr dintre substantiv și adjectiv (floare albă - flori albe; strugure alb – struguri albi);
 - c) învață acordul subiectului cu predicatul (câinele roade oase);
 - d) învață folosirea genitivului numelor proprii (lui Nicu – Ioanei).
- Capacități operatorii cognitive
 - a) învață să povestească după imagini;
 - b) învață să utilizeze diverse obiecte și să explice relații necesare între fenomene.
- Motricitate, deprinderi
 - a) învață să se orienteze în spațiul imediat;
 - b) își dezvoltă rapiditatea, precizia ș.a.
- Trăsături de personalitate
 - a) își dezvoltă unele trăsături de caracter (răbdare, politețe, sociabilitate).

II. Atmosfera – climatul educativ

- Educatoare – copil
 - a) este interesată de progresul în dezvoltarea copilului.
- Copil – educatoare

- a) este atașat de educatoare (invoacă adesea cuvintele ei), este curios să afle lucruri noi.
- Copil – grup
 - a) caută prietenia copiilor, îi place să vorbească cu aceștia, dar se manifestă gelos;
 - b) sesizează greșelile altor copii, în joc.
- Copil – grădiniță
 - a) are plăcerea să vină la grădiniță;
 - b) uneori lipsește pe caz de boală.

CÂMPUL BIOLOGIC (5 ani)

I. Sistemul dezvoltării

- Înălțimea
 - a) 103,1 – 114,3 cm (băieți, urban);
 - 102,2 – 113,2 cm (fete, urban).
- Greutatea
 - a) 15,9 – 20,7 kg (băieți, urban);
 - 15,4 – 20,2 kg (fete, urban).
- Motricitatea
 - a) execută cu ușurință sărituri, mișcări echilibrate;
 - b) își dezvoltă motricitatea fină (modelaj).
- Analizatori
 - a) își dezvoltă vederea cromatică la distanță;
 - b) își dezvoltă simțurile tactil, gustativ și de echilibru.
- Organe, sisteme
 - a) are capacitatea craniană sporită, i se mielinizează și structurează S.N.C. (inhibiția de întârziere, bătătorirea căilor nervoase);
 - b) îi crește capacitatea respiratorie și rezistența la efortul fizic.
- Caractere sexuale
 - a) primare.
- Biotipul
 - a) neprecizat.
- Predispoziții tulburări
 - a) poate face intoxicații, alergii, reumatism articular acut;
 - b) se accidentează ușor;
 - c) are tulburări de limbaj specifice vârstei.

II. Regimul zilnic

- Somnul
 - a) are nevoie de 12 h.
- Alimentația
 - a) are nevoie de 80-90 cal/kg.corp;
 - b) spală singur fructele.
- Baia
 - a) este dependent de adult;
 - b) are deprinderi noi (își șterge nasul, gura, se piaptână).
- Ținuta
 - a) își aranjează lucrurile în dulap;
 - b) are unele preferințe pentru haine.
- Activități recreative
 - a) are nevoie de 11h (din care 4h în aer liber);
 - b) preferă jocurile de rol, construcții, imitație.

CÂMPUL PSIHOCOMPORTAMENTAL (5 ani)

I. Sistemul acțiunii totale

- Echilibrul ortostatic
 - a) sare într-un picior cu multă ușurință;
 - b) merge echilibrat pe o linie desenată pe podea;

- c) stă cu ochii închiși 10 s în vârful picioarelor.
- Coordonare oculomotorie
 - a) desenează un pătrat și un triunghi după model;
 - b) redă în desen profilul uman („omulețul”), cu picioare, nas, ochi, gură, brațe, trunchi;
 - c) redă în desen direcția liniilor (vertical - orizontal) și relativ adecvat legăturile dintre părțile obiectului desenat („casa”).
- Orientarea în schema corporală proprie
 - a) execută mișcări de orientare de anumită dificultate (arată urechea dreaptă – piciorul stâng).
- Orientarea spațio - temporală
 - a) identifică în spațiul proxim 4-5 poziții spațiale (sus, jos, față, spate, alături);
 - b) deosebește cu ușurință 3 momente ale zilei (dimineața, după-amiază, seara).
- Autonomia (deprinderii)
 - a) are deprinderi identice (se șterge la gură, la nas, se piaptână).
- Inițiativa (scopul)
 - a) începe să-și aranjeze singur lucrurile.
- Calitățile în acțiune
 - a) aruncă mingea în direcția indicată;
 - b) mănuieste foarfeca;
 - c) este rapid în gândire și acțiune („să facem un buchetel de flori”).

II. Sistemul – aptitudinal

- Percepția
 - a) sortează obiecte după trei mărimi și formă;
 - b) sortează și compară 3 lungimi de bețișoare și indică dimensiunea mijlocie;
 - c) percepe și distinge 4-5 poziții spațiale;
 - d) indică și denumește 4-5 culori sau nuanțe.
- Atenția
 - a) manifestă spirit de observație prin orientare verbală („Ce a greșit pictorul?”).
- Memoria – reprezentarea
 - a) reproduce poezii mai lungi, cu intonație;
 - b) recunoaște elementele omise de 7-8 desene incomplete;
 - c) recunoaște 3 momente ale zilei;
 - d) reproduce noțiuni din sfera a 2-3 noțiuni generale (animale, legume, păsări);
 - e) evocă o întâmplare sau acțiune (plimbare în parc);
 - f) păstrează în memorie informația 1,5 ani.
- Gândirea – învățarea
 - a) relatează despre 3 imagini cu unele detalii;
 - b) explică relația necesară („De ce avem nevoie de cărți?”);
 - c) grupează imagini în raport cu 4-5 noțiuni generale (fructe, legume, păsări, mobilă, îmbrăcăminte);
 - d) explică utilitatea a 4-5 obiecte (furculiță, umbrelă, masă, ghete);
 - e) înțelege analogii opozante („Tu ești băiat, iar sora ta ce este?”);
 - f) construiește o scară în adâncime din 6-7 cuburi;
 - g) definește 3 obiecte sau ființe (minge, pisică, pat);
 - h) descrie serii de operații („prepararea salatei”); utilizează corect negația („Ce ne trebuie în casă?”).
- Limbajul
 - a) are vocabular de circa 3000 cuvinte;
 - b) cunoaște și denumește 1-2 anotimpuri;
 - c) numără 4 jetoane;
 - d) poate pronunța corect toate sunetele limbii materne.
- Imaginația

- a) deosebește normalul de neobișnuit („buzunarul mamei – buzunarul cangurului”).
- Poate manifesta aptitudini coregrafice.
- III. Sistemul motivațional – afectiv**
- Trebuințele
 - a) efectuează sarcini având obiectul recompensei „la vedere”.
- Tendințe, dorințe, aspirații
 - a) are tendința de relaxare (5 ani) și de mâncare (5,5 ani) între alternative egal atrăgătoare, dar incompatibile și dușmănoase;
 - b) manifestă tendința de a-și controla activitatea conform planului dinainte fixat;
 - c) are aspirația să crească;
 - d) dorește să posede obiecte din curiozitate.
- Interesele
 - a) are curiozitatea de cunoaștere;
 - b) manifestă interes pentru jocul de rol;
- Scop – mijloc
 - a) stabilește subiectul jocului („de-a doctorul”);
 - b) stabilește mijlocul de realizare (alege anumite cuburi, de diferite mărimi, pentru a le asambla);
 - c) își poate stabili un proiect („album pentru mama”).
- Afecte –sentimente
 - a) are plăcere pentru jocul de asamblare;
 - b) are respect pentru munca celor maturi (prestigiul adultului);
 - c) are grijă de obiecte, plante, animale mici.

IV. Eul și lumea

- Conștiința de sine
 - a) este conștient de sine, de sex;
 - b) are independență în joc (fixarea subiectului – mijlocului);
 - c) începe să sesizeze reușita proprie și repetă acțiunile care îi reușesc (desen, modelaj, construcții);
 - d) oscilează între educație – inhibiție.
- Conștiința de alții
 - a) este mai atașat de mamă, dar manifestă atașament și față de tată;
 - b) este gelos în relație cu frații, se înțelege mai bine cu cei de 10 și 13 ani;
 - c) caută jocul de copii, iubește jocurile de construcții și de rol;
 - d) sesizează diferența de sex în relațiile cu alții (deosebește fete – băieți în joc);
 - e) dovedește prietenia preferențială în grupul de joc.
- Atitudinea față de norme și valori
 - a) își formează reprezentări morale (ce e bine – ce e rău);
 - b) acceptă normele grupului, se conformează regulilor de joc;
 - c) respectă norme de comportare mai complexă (când vin musafirii);
 - d) cunoaște reguli elementare de circulație;
 - e) are deprinderi igienice mai complexe (îngrijirea unghiilor, spălarea alimentelor);
 - f) execută cu plăcere sarcini casnice.

CÂMPUL SOCIOFAMILIAL (5 ani)

I. Condiții materiale

- Camera a) are camera lui
- Patul a) are patul lui.
- Locul de joc a) are loc de joacă, pentru gimnastică.
- Mobilierul a) este adecvat.
- Igiena a) are forfecuță pentru unghii.

- Alimentația a) este variată și bogată.
- Îmbrăcămintea a) este adecvată, ține cont de gusturile copilului.
- Jucării – materiale educative
 - a) are trusa doctorului, a gospodinei, telefon, loto (anotimpuri), puzzle, plastilină, cărți de colorat, obiecte muzicale;
 - b) i se citesc poezii, povești, se proiectează diafilme.

II. Atmosfera – climatul educativ

- Părinți – copil
 - a) părinții sunt interesați de dezvoltare progresivă a copilului, sesizează aptitudinile, talentul, eventualele dificultăți ale copilului.
- Părinți – grădiniță
 - a) interes reciproc pentru reușita copilului și eliminarea dificultăților.
- Părinți – prietenii copilului
 - a) părinții urmăresc încadrarea activităților colective de joc în cadrul regimului zilnic al copilului, fără a afecta somnul ș.a.
- Copil – părinți
 - a) respectă munca părinților, ajută la mici treburi casnice;
 - b) devine atașat și de tată.
- Copil – frați
 - a) este gelos, dar iubit de frații mai mari, de 10, 12, 13, 15 ani.

CÂMPUL PREȘCOLAR (5 ani)

I. Conținutul didactic

- Vocabular, vorbire
 - a) folosește corect două adverbe de timp și negația;
 - b) învață să utilizeze comparația și gradele de comparație simple;
 - c) învață noi substantive, adjective, verbe;
 - d) poate pronunța corect toate sunetele limbii materne.
- Capacități operatorii cognitive
 - a) își dezvoltă memoria verbală, numerică, imaginistică;
 - b) învață să evoce un eveniment;
 - c) învață intuitiv să raționeze prin analogie;
 - d) învață intuitiv noi relații între noțiuni.
- Motricitate – deprinderi
 - a) își dezvoltă motricitatea fină (prin desen, modelaj, decupaj);
 - b) își dezvoltă simțul echilibrului și orientarea spațială;
 - c) își formează noi deprinderi igienice de muncă.
- Trăsături de personalitate
 - a) își dezvoltă unele aptitudini (coregrafice);
 - b) își dezvoltă motivația (interes de cunoaștere, aspirația de-a crește);
 - c) își dezvoltă noi trăsături de caracter (grija pentru animale, flori, respectul normelor sociale)

II. Atmosfera – climatul educativ

- Educatoare – copil
 - a) are încredere în copil, îi atribuie diverse roluri în cadrul grupului;
- Copil – educatoare
 - a) respectă educatoarea, execută cu plăcere rolurile primite.
- Copil – grup
 - a) are preferințe pentru anumiți copii;
 - b) iubește jocul în grup, se conformează normelor și sancționează pe cei care le încalcă.
- Copil – grădiniță

- a) simte nevoia de a veni la grădiniță, nu vrea să lipsească;
- b) uneori lipsește pe caz de boală.

CÂMPUL BIOLOGIC (6 ani)

I. Sistemul dezvoltării

- Înălțimea a) 109,3 – 120,7 cm (băieți, urban);
108,4 – 119,8 cm (fete, urban).
- Greutatea a) 17.6 – 23,4 kg (băieți, urban);
16,1 – 22,7 kg (fete, urban).
- Motricitatea
 - a) are energie, echilibru și rapiditate în mișcări;
 - b) se orientează cu ușurință în schema corporală proprie.
- Analizatori
 - a) are auzul fonematic dezvoltat;
 - b) are vederea cromatică bună și simțul proporțiilor;
 - c) își perfecționează simțurile tactil – kinestezic, gustativ și olfactiv.
- Organe, sisteme
 - a) are aspect nou al fizionomiei generale;
 - b) își dezvoltă sistemul imunologic.
- Caractere sexuale a) primare.
- Biotipul a) neprecizat
- Predispoziții tulburări
 - a) are cefalee, tulburări de coloană, de dantură (erupția primilor molari definitivi);
 - b) are tulburări de vorbire mai reduse.

II. Regimul zilnic

- Somnul a) are nevoie de 11-12 h.
- Alimentația a) are nevoie de 80-90cal/kg.corp.
- Baia a) este dependent de adult, folosește cele învățate.
- Ținuta a) își aranjează hainele, le scutură de praf.
- Activități recreative
 - a) are nevoie de 10,5 h (din care 4 h în aer liber);
 - b) preferă jocuri de îndemânare și colective.

CÂMPUL PSIHOCOMPORTAMENTAL (6 ani)

I. Sistemul acțiunii totale

- Echilibrul ortostatic
 - a) merge corect într.un cerc desenat pe podea;
 - b) execută cu ușurință sărituri în înălțime.
- Coordonarea oculomotorie
 - a) desenează un romb după model;
 - b) redă mai bine proporțiile în desen („omulețul”).
- Orientarea în schema corporală proprie
 - a) execută cu ușurință mișcări de orientare în schema corporală (recunoaște dreapta – stânga).
- Orientarea spațio – temporală
 - a) intuiește spațiul distinct de timp (aici – acolo, acum – apoi).
- Autonomia (deprinderi)
 - a) execută acțiuni simple, bazate pe relații contrarii (a astupa – a destupa, a coase – a descoase).
- Inițiativa (scopul)
 - a) își aranjează singur lucrurile în mod ordonat;

- b) elaborează mental mijlocul acțiunii (sortează obiecte în funcție de strategia construcției).
- Calități în acțiune
 - a) are energie și echilibru (sare 40-50 cm înălțime),
 - b) confecționează manual obiecte simple (plic, timbru ș.a.), perfecționându-și mișcările de finețe;
 - c) are mai multă rapiditate în acțiune (selectează, clasifică etc. prompt diferite imagini).

II. Sistemul cognitiv – aptitudinal

- Percepția
 - a) percepe auditiv toate fenomenele limbii materne;
 - b) indică și denumește 6 – 7 culori sau nuanțe.
- Atenția
 - a) are atenție concentrată desprinsă de obiectul concret (orientată de limbaj).
- Memoria – reprezentarea
 - a) recunoaște corect 2- 3 litere;
 - b) recunoaște elementele omise din desen;
 - c) compară din memorie două obiecte (lemn – sticlă);
 - d) denumește trei momente principale ale zilei și relatează activitățile obișnuite pentru acestea);
 - e) cunoaște și denumește 3 - 4 anotimpuri și denumește obiectele de îmbrăcăminte – încălțăminte folosite;
 - f) enumeră 5-7 zile din săptămână;
 - g) recunoaște silabele omise din cuvânt (strugu...(re) și cuvintele omise din propoziție)am să ... pe la tine);
 - h) păstrează în memorie informația circa 3 ani.
- Gândirea - învățarea
 - a) relatează mai pe larg despre 3 imagini date;
 - b) efectuează o construcție de 10-12 cuburi;
 - c) definește 4 obiecte sau ființe (minge, pisică, haină, cal);
 - d) stabilește asemănări între două obiecte date (măr-portocală, gheață – cizmă);
 - e) înțelege intuitiv relații contrarii;
 - f) folosește forme complexe de comparație (cald – călduș – fierbinte; mai frumos ca – mai deschis ca etc.);
 - g) denumește noțiuni din sfera a 4-5 noțiuni generale (îmbrăcăminte, mobilă, vehicule, jucării);
 - h) are cunoștințe elementare despre unele meserii (croitor, cizmar, tâmplar, bucătar, medic).
- Limbajul
 - a) are vocabular cu peste 3500 de cuvinte;
 - b) pronunță corect cele mai dificile sunete;
 - c) numără peste 10 cuburi.
- Imaginația
 - a) este centrată pe fabulos (născocesc și amplifică întâmplări).
- Aptitudinile
 - a) manifestă aptitudini sportive (patinaj, înot, gimnastică).

III. Sistemul motivațional – afectiv

- Trebuințe
 - a) poate efectua sarcini fără să aibă “la vedere” obiectul recompensei.
- Tenințe, dorințe aspirații
 - a) oscilează între tendințe opuse (prudență – impulsivitate, la 6 ani) – (compromis și viziuni mai veselă, elan creator, la 6,5 ani);
 - b) dorește și trăiește intens lauda și dorința;
 - c) aspiră la succes în joc;
- Interesele

- a) are interes pentru jocuri de îndemânare (decupaj).
- Scop-mijloc
- a) se conformează scopului fixat anterior putând renunța la dorințe trecătoare;
- b) își stabilește mijlocul (calea) de acțiune (culori pentru colorat anume, cuburi pentru construcție).
- Afecte – sentimente
- a) își poate stăpâni imopulsivitatea devenind mai prudent;
- b) manifestă veselie în jocuri colective și în reușita proprie.

IV. Eul și lumea

- Conștiința de sine
- a) este mai reținut, se controlează;
- b) dovedește conștiința de sine în acțiune (“asta nu pot să fac”, “nu voi reuși”).
- Conștiința de alții
- a) comunică mai ușor cu persoane adulte străine, este mai receptiv și răspunde mai prompt la solicitările acestora (manifestă răspundere);
- b) este gelos și are dificultăți în relație cu frații;
- c) are relații conflictuale în grup pentru încălcarea normelor învățate;
- d) dialoghează activ cu alți copii, pune întrebări și răspunde la întrebări;
- e) colaborează în grup pentru rezolvarea unei sarcini (compunerea unei ghicitori).
- Atitudinea față de norme și valori
- a) transformă în obișnuință deprinderile de ordine;
- b) cunoaște reguli de comportare mai complexe (solicită și mulțumește pentru un serviciu, dialoghează la telefon);
- c) încearcă să se clarifice asupra lucrurilor și situațiilor prin “de ce” cauzal și “de ce “ justificat (de ce arde?; de ce nu-mi cumperi?).

CÂMPUL SOCIOFAMILIAL (6 ani)

I. Condițiile materiale

- Camera a) are camera lui.
- Patul a) are patul lui.
- Locul de joacă a) are loc pentru sărituri, mișcări circulare.
- Mobilierul a) are mobilier nou, adaptat viitoarelor activități școlare
- Igiena a) are trusă personală.
- Alimentația a) este corespunzătoare vârstei și gusturilor copilului
- Îmbrăcămintea a) are haine noi, variate și viu colorate
- Jucării – materiale educative
- a) are diverse truse (croitorie, frizerie, tâmplărie), mozaicuri, mijloace de transport, patine, bețișoare, alfabetar;
- b) învață poezii, povești, ascultă discuri muzicale, vizionează desene animate, emisiuni de dans, muzică și sport.

II. Atmosfera – climatul educativ

- Părinți – copil
- a) părinții sprijină copilul în vederea pregătirii școlare (respectarea regimului zilnic)
- Părinți – grădiniță (școală)
- a) părinții sunt interesați de nivelul maturizării copilului, pentru înscrierea în clasa I, sau continuarea grădiniței
- Părinți – prietenii copilului
- a) părinții echilibrează discuțiile furtunoase dintre copii, în joc.
- Copil – părinți
- a) dialoghează activ cu părinții, vrea să se clarifice;
- b) ajută la unele treburi casnice

- Copil – frați
- a) este gelos și nu se înțelege cu frații de 10 și 13 ani.

CÂMPUL (PRE)ȘCOLAR (6 ani)

I. Conținutul didactic

- Vocabular, vorbire
 - a) folosește corect numeralul și 3 adverbe de timp;
 - b) învață să folosească gradele de comparație ale adjectivelor;
 - c) compune cu ușurință povestiri (distinge fabulosul de obișnuit);
 - d) leagă propoziții în frază, dialoghează cursiv;
 - e) pronunță corect consoanele “r” și “ș”.
- Capacități operatorii cognitive
 - a) învață să scrie literele alfabetului;
 - b) își dezvoltă memoria verbală (reproduce, evocă, recunoaște diverse fapte);
 - c) efectuează operații concrete cu noțiuni;
 - d) învață concret relații contrarii.
- Motricitate – deprinderi
 - a) se orientează în funcție de limbaj, își dezvoltă atenția voluntară;
 - b) își perfecționează mișcările fine ale mâinii;
 - c) își elimină unele iluzii spațiale.
- Trăsături de personalitate
 - a) își dezvăluie diverse aptitudini motorii;
 - b) își dezvoltă motivația succesului și-și propune scopuri;
 - c) învață să-și stăpânească reacțiile.

II. Atmosfera – climatul educativ

- (Educatoare) învățător – copil
 - a) sprijină copilul în pregătirea pentru școală (cunoștințe, deprinderi), îl ajută să-și interiorizeze sarcinile specifice școlare.
- Copii – (educatoare) învățător
 - a) pune întrebări, dorește să se clarifice
- Copil – grup
 - a) comunică și colaborează în grup;
 - b) sancționează încălcarea normelor.
- Copil – (grădiniță) școală
 - a) dorește să meargă la școală, aspiră la succesul școlar;
 - b) uneori lipsește pe caz de boală.

Ø Particularități de vârstă ale școlarului mic

CÂMPUL BIOLOGIC (7 ani)

I. Sistemul dezvoltării

- Înălțimea
 - a) 115,6-127,2 cm (băieți, urban);
115,0-126,6 cm (fete, urban).
- Greutatea
 - a) 19,5-26,1 kg (băieți, urban);
18,8-26,0 kg (fete, urban).
- Motricitatea
 - a) execută cu precizie mișcări de echilibru și coordonare;
 - b) are dexteritate manuală.
- Analizatori
 - a) are acuitate vizuală și acustică și capacitate de discriminare spațială.
- Organe, sisteme

- a) i se continuă osificarea și dezvoltarea aparatelor circulator, respirator etc.;
- b) Se dezvoltă S.N.C. (gândirea concretă).
 - Caractere sexuale a) primare.
 - Biotipul a) neprecizat.
 - Predispoziții tulburări
- a) manifestă cefalee, surmenaj, tulburări de coloană, respiratorii, reumatism articular și dureri de dantură (molari).

II. Regimul zilnic

- Somnul a) are nevoie de 11 h.
- Alimentația
 - a) are nevoie de 70-80 cal/kg.corp;
 - b) are preferință pentru dulciuri.
- Baia
 - a) este dependent de adult;
 - b) are deprinderi regulate de igienă elementară (mâini, față, dinți).
- Ținuta
 - a) are deprinderi noi de ordine (ținuta școlară);
 - b) are gusturi, preferințe pentru ținuta în timpul liber.
- Activități recreative
 - a) are nevoie de 10 h;
 - b) manifestă interese variate (lecturi, colecționări, joc de competiție).

CÂMPUL PSIHOCOMPORTAMENTAL (7 ani)

I. Sistemul acțiunii totale

- Echilibrul ortostatic
 - a) execută mișcări complexe dezechilibru (gimnastică, sărituri, alergări, mers pe bicicletă).
- Coordonarea oculomotorie
 - a) execută cu ușurință mișcări de coordonare (desen, scris ș.a).
- Orientarea în schema corporală
 - a) execută mișcări variate în schema corporală pe baza imitației (gimnastică).
- Orientarea spațio – temporală
 - a) desfășoară acțiuni independente în spații mai largi (traseul casa – școala, în curtea școlii ș.a.)
- Autonomia (deprinderi)
 - a) are deprinderi de ordine legate de sarcinile școlare (pregătirea ghiozdanului).
- Inițiativă – scop
 - a) începe să-și formeze o ierarhie a scopurilor (între învățare și joc)
- Calități în acțiune
 - a) efectuează mișcări cu multă precizie (decupaje, împletituri)

II. Sistemul cognitiv – aptitudinal

- Percepția
 - a) are capacitate discriminatorie (sesizează detaliile);
 - b) își observă propriul corp.
- Atenția
 - a) are spirit de observație independent și selectiv (“la librărie”);
 - b) se menține atent în lectură circa 1 h;
 - c) are atenție distributivă slabă în realizarea unor activități complexe (scrisul), concentrându-se unilateral (asupra formei grafice, neglijând poziția corpului, a tocului, a caietului).
 - Memoria – reprezentarea
 - a) indică data (zi, lună, an);
 - b) reproduce adresa;
 - c) recunoaște corect literele alfabetului.

- Gândirea – învățarea
 - a) descrie nuanțat elementele unei gravuri (“un domn și o doamnă stau pe o bancă”);
 - b) explică relații mai complexe (“Dacă ai fost lovit de un prieten din greșală, ce faci?”);
 - c) indică asemănările între 3 și mai multe obiecte (creion –stilou - pix – cretă)
 - d) indică deosebiri între 2 obiecte (minge – portocală);
 - e) folosește simbolul raportat la fenomenele cunoscute (culori – anotimpuri);
 - f) intuiește posibilul – imposibilul, necesarul – întâmplătorul;
 - g) începe să efectueze operații numerice cu obiecte concrete și simboluri (9 puncte, din care 3 duble);
 - h) manifestă spirit critic în gândire (îndoială față de exagerările din povestiri, demascarea lui Moș Crăciun);
 - i) desenează din memorie obiecte sau ființe determinate, insistând asupra unor detalii (nasturi).
- Limbajul
 - a) Dialoghează mai mult cu copiii decât cu adulții;
 - b) Își perfecționează forma scrisă a limbajului.
- Imaginația
 - a) are imaginație critică, cu elemente de fabulos;
 - b) ordonează imaginile în succesiunea temporală.
- Aptitudinile
 - a) manifestă multiple aptitudini motorii.

III. Sistemul motivațional – afectiv

- Trebuințele
 - a) manifestă intens trebuința de performanță și apreciere în absența obiectului recompensei (poate aștepta).
- Tendințe, dorințe, aspirații
 - a) are tendința de îmbufnare și neliniște (interiorizare);
 - b) dorește să evite blamul, pedepsele.
- Interesele
 - a) manifestă interes pentru colecții (poze, ambalaje ș.a.);
 - b) participă cu plăcere la jocul de competiție (sport);
 - c) are interes frecvent pentru lecturi și desen.
- Scop – mijloc
 - a) formulează întrebări orientate de scop.
- Afecte – sentimente
 - a) este mai puțin timid, dar persistă teama de întuneric, de singurătate și apare teama de întuneric, de singurătate și apare teama de ridicol (față de colegi);
 - b) își reprezintă cu anticipație bucuria succesului, a recompensei;
 - c) manifestă prietenie pe considerente neesențiale (colegi de bancă, de drum spre casă);
 - d) are sentimente de mândrie și superioare în raport cu copiii mai mici (de grădiniță) și de invidie față de cei mai mari.

IV. Eul și lumea

- Conștiința de sine
 - a) începe să fie conștient de calitățile sale și se angajează cu o anumită independentă în acțiuni competitive (lider spondan).
- Conștiința de alții
 - a) dialoghează intens cu alți copii;
 - b) se manifestă ca lider spontan, fără a fi recunoscut în mod conștient de ceilalți;
 - c) este mai puțin egoist în relațiile cu alți copii și cu frați;
 - d) se manifestă egal în raport cu sexul opus (prieteni de joc);
 - e) începe să dobândească semnificația socială a competiției (încercă învingerea adversarului și evită riscul de-a fi învins).
- Atitudinea față de norme și valori

- a) sancționează greșelile altora și se supune sancțiunilor (de ișpășire);
- b) cunoaște și se conformează formal normelor specifice activității școlare (punctualitate, disciplină în clasă);
- c) începe să-și formeze deprinderi legate de ținuta școlară.

CÂMPUL SOCIOFAMILIAL (7 ani)

I. Condiții materiale

- Camera a) are camera lui.
- Patul a) are patul lui.
- Locul de joacă a) are spațiu pentru gimnastică.
- Mobilierul a) este adecvat activităților școlare
- Igiena a) are trusă pentru igiena școlară
- Alimentația a) este bogată, variată, i se dă pachet la școală.
- Îmbrăcămintea a) este diferențiată: de joc, școală, plimbare.
- Jucării – materiale educative
- a) are jocuri logice, colecții de fotografii, trusă de desen (pictură), bicicletă, coardă, cărți de povești;
- b) are ghiozdan, rechizite școlare.

II. Atmosfera – climatul educativ

- Părinți – copil
- a) părinții au tendința să pună accent pe notă și n-au suficient tact în sprijinirea copilului.
- Părinți – școală
- a) au tendința de-a fi interesați de locul ocupat de copil (rangul), neglijând dificultățile reale ale acestuia.
- Părinți – prietenii copilului
- a) manifestă tendințe oscilante, de reducere a timpului de joc al copilului, de interzicere a oricărei prietenii sau de neglijare a acesteia.
- Copil – părinți
- a) se teme de pedeapsă și blam pentru greșeli și note școlare
- Copil – frați
- a) este mai cooperant, mai puțin egoist.

CÂMPUL ȘCOLAR (7 ani)

I. Conținutul didactic

- Vocabular, vorbire
- a) învață pronunția corectă a grupurilor “ce, ci, ge, gi, ea, ia ș.a.”;
- b) învață să descrie elementele unei imagini;
- c) are memorie verbală dezvoltată.
- Capacități operatorii cognitive
- a) își dezvoltă cititul și scrisul (despărțirea în silabe);
- b) învață cele 4 operații aritmetice și se exersează în rezolvarea de exerciții și probleme (până la 1000);
- c) își dezvoltă memoria imagistică prin desen.
- Motricitate – deprinderi
- a) își dezvoltă orientarea și coordonarea spațio-temporală prin intuiție, imitație și explorare activă;
- b) își dezvoltă motricitatea mâinii (prin desen, scris);
- c) își formează noi deprinderi de ordine (pregătirea ghiozdanului).
- Trăsături de personalitate
- a) își dezvoltă motivația școlară (dorința succesului, teama de eșec);
- b) învață să respecte normele activității școlare (disciplină);

c) manifestă diverse aptitudini (verbale, numerice, ș.a.).

II. Atmosfera – climatul educativ

- Învățător – copil

a) îi dezvoltă motivația pozitivă pentru școală;

b) îl ajută să-și cunoască defectele și calitățile, să învingă dificultățile;

c) comunică părinților aspecte esențiale a conduitei copilului.

- Copil – învățător

a) are teamă de verificarea școlară;

b) dorește să se remarce în ochii învățătorului.

- Copil – grup

a) se manifestă ca lider spontan;

b) are prieteni de conjunctură, se manifestă egal cu sexul opus.

- Copil – școală

a) este mândru să meargă la școală.

CÂMPUL BIOLOGIC (8 ani)

I. Sistemul dezvoltării

- Înălțimea a) 120,3 – 132,1 cm (băieți, urban);
119,4 – 131,4 cm (fete, urban).

- Greutatea a) 21,1 – 29,1 kg (băieți, urban);
20,4 – 28,4 kg (fete, urban).

- Motricitate

a) are multiple calități în acțiune (concentrare, coordonare, rapiditate, precizie, mobilitate).

- Analizatori

a) are bună acuitate auditivă și vizuală (își corectează unele iluzii)

- Organe, sisteme

a) i se intensifică dezvoltarea, maturizarea organelor și sistemelor;

b) se dezvoltă S.N.C. (gândire concretă)

- Caractere sexuale a) primare

- Biotipul a) neprecizat

- Predispoziții, tulburări

a) manifestă cefalee, dureri de dantură (incisivi), tulburări respiratorii, hipoglicemie, anxietate școlară.

II. Regimul zilnic

- Somnul a) are nevoie de 11,5 h.

- Alimentația

a) are nevoie de 70-80 cal/kg.corp;

b) are independență în alimentare în absența părinților.

- Baia

a) este dependent de adult;

b) își formează deprinderi noi (spălatul urechilor).

- Ținuta

a) își automatizează deprinderi de ordine;

b) are preferințe variate pentru ținuta în timpul liber.

- Activități recreative

a) are nevoie de 9,5 h;

b) manifestă interese diferențiate, în funcție de sex.

CÂMPUL PSIHOCOMPORTAMENTAL (8 ani)

I. Sistemul acțiunii totale

- Echilibrul ortostatic

- a) execută cu precizie mișcări rapide (alergări, rostogoliri, sărituri).
- Coordonarea oculomotorie
 - a) are precizie în acțiuni complexe (ieșirea din labirint);
 - b) încearcă să reprezinte în desen perspectiva spațială;
 - c) realizează mai bine proporțiile (“Omulețul”), cu exagerarea unor elemente (căciula) și persistența transparenței (membrele se văd acolo unde sunt acoperite de haine).
- Orientarea în schema corporală proprie
 - a) are mobilitate și independență în mișcări;
 - b) execută la comandă mișcări ritmice sincronizate.
- Orientarea spațio – temprală
 - a) se deplasează cu ușurință în spațiu vast (la magazin);
 - b) încearcă să localizeze corect unele fenomene (umbra);
 - c) se orientează după repere naturale (răsărit – apus)
- Autonomia (deprinderi)
 - a) își automatizează unele deprinderi (scris-citit);
 - b) își aduce în ordine cărțile și caietele singur.
- Inițiativa (scopul)
 - a) își organizează timpul liber (lecturi, jocuri dramatice).
- Calități în acțiune
 - a) are capacități complexe în sarcini date și în jocuri de competiție (concentrare, coordonare, rapiditate, precizie, mobilitate).

II. Sistemul cognitiv – aptitudinal

- Percepția
 - a) assemblează cuburi diferite (colorate), după un model grafic dat;
 - b) reconstituie un întreg din bucăți (“fața”);
 - c) are acuitate vizuală ridicată (determină “din ochi” jumătatea unei linii, centrul unui cerc;
 - d) are auz fonematic dezvoltat.
- Atenția
 - a) are atenție concentrată în rezolvarea de probleme (“Câte jumătăți sunt într-un măr?”)
- Memoria – reprezentarea
 - a) memorează direct 5 cifre;
 - b) operează cu reprezentări antropomorfe (ciocănitorea este doctorul pădurii);
 - c) recunoaște obiecte și forme familiare din imagini lacunare complexe;
 - d) memorează simboluri (completare cod).
- Gândirea – învățarea
 - a) explică semnificația unor cuvinte mai puțin familiare (flacon, savuros);
 - b) identifică similitudinea între obiecte diferite aparținând aceluiaș gen (pisică – șoarece; măr – banană);
 - c) aranjează imagini într-o poveste cu sens (“Incendiul”);
 - d) are gândire practică în acțiuni sociale obișnuite (“Ce trebuie să facem dacă ne tăiem la deget?”);
 - e) efectuează operații reversibile (aritmetice);
 - f) indică deosebiri între obiecte și mulțimi de obiecte;
 - g) definește obiectele prin uzaj (pălăria – “pentru capul dvs.”);
 - h) acceptă hazardul (“m-a nimerit acolo”);
 - i) operează cu raționamentul analogic (îngropăm cartoful – răsare plântuța de cartof);
 - j) explică relații complexe (“De la ce animal avem șuncă?”);
 - k) înțelege raporturi elementare între mărimi (mai mic – mai mare de atâtea ori).
- Limbajul
 - a) enumeră corect lunile anului;
 - b) numără de la 20 la 0 în 25 secunde,
 - c) cunoaște semnificația curentă a 16 cuvinte (câine, dop, ciocan, avion);

- d) își automatizează scrisul.
 - Imaginația
- a) este dominat de realism în gândire;
 - Aptitudinile
- a) manifestă aptitudini pentru compuneri, aritmetică, activități motrice (sport, lucrul manual).

III. Sistemul motivațional – afectiv

- Trebuințele
 - a) are trebuință puternică de apartenență și integrare în grup (familie, clasă).
- Tendințe, dorințe, aspirații
 - a) se manifestă expansiv – agresiv (atitudine de bătaș);
 - b) dorește simpatia și aprecierea învățătorului;
 - c) aspiră să ocupe un loc fruntaș.
- Interesele
 - a) manifestă interes cognitiv în activitatea școlară;
 - b) are interese diverse: lectură, jucării mecanice (zmeu, avion), jocuri cu mingea și sport de sezon.
- Scop – mijloc
 - a) își organizează activitatea în funcție de orarul școlar;
 - b) încercă să respecte regimul zilnic fixat de familie.
- Afecte – sentimente
 - a) băieții se manifestă gălăgioși și violenți;
 - b) are frică și/sau timiditate față de examinarea școlară;
 - c) manifestă gelozie, invidie față de colegi;
 - d) se solidarizează cu grupul.

IV. Eul și lumea

- Conștiința de sine
 - a) are conștiința deosebirilor de sex și tendința de separare în joc;
 - b) este conștient de calitățile sale și refuză să fie răsfățat de părinți în public;
 - c) este relativ independent în respectarea regimului zilnic.
- Conștiința de alții
 - a) se solidarizează cu grupul și repudiază pârâcioșii;
 - b) are tendința de separare pe sexe în joc (băieții acționează în “cete” sau “bandă”);
 - c) participă la jocuri ludice fructuante, preferă jocurile de competiție (băieții, care îmbină realul cu ficțiunea (fetele).
- Atitudinea față de norme și valori
 - a) distinge determinismul fizic (spargerea unui pahar) de necesitatea morală (a fi mai atent, a cere scuze);
 - b) încearcă să submineze prestigiul absolut al adultului (debutul minciunii);
 - c) înțelege injustiția ca neascultare;
 - d) are deprinderi sistematice (intelectuale și de ordine) în efectuarea lecțiilor;
 - e) colecționează ca pasiune obiecte care-i satisfac curiozitatea și simțul artistic (poze, timbre, flori, frunze).

CÂMPUL SOCIOFAMILIAL (8 ani)

I. Condiții materiale

- Camera a) are camera lui.
- Patul a) are patul lui.
- Locul de joacă a) are spațiu pentru gimnastică.
- Mobilierul a) este adecvat.
- Igiena a) are condiții stabile.
- Alimentația a) i se dă pachet în ghiozdan, bani de buzunar uneori

- Îmbrăcămintea a) are condiții stabile
- Jucării –materiale educative
- a) are jocuri logice, de asamblare, minge, jocuri mecanice (avioane, zmee);
- b) are cărți de povești și condiții pentru urmărirea emisiunilor muzicale, desene animate.

II. Atmosfera – climatul educativ

- Părinți –copil
- a) manifestă tendințe extreme, de sancționare severă a muncii și de laudă și răsfățat în public, pentru rezultatele școlare.
- Părinți – școală
- a) interes mai echilibrat.
- Părinți – prietenii copilului
- a) tendința de-a ignora grupul de joc și de-a sancționa unilateral greșelile.
- Copil – părinți
- a) încearcă să submineze autoritatea părinților (minte, trișează)
- Copil –frați
- a) se răzbună când este pârât la părinți.

CÂMPUL ȘCOLAR (8 ani)

I. Conținutul didactic

- Vocabular, vorbire
- a) învață noțiuni gramaticale simple (subiect, predicat, propoziție);
- b) realizează compuneri, descrieri respectând firul logic, succesiunea temporală a faptelor;
- c) are bună memorie verbală, numerică și motorie;
- d) își îmbogățește vocabularul cu noțiuni specifice de matematică, geografie și științele naturii.
- Capacități operatorii cognitive
- a) își automatizează scris – cititul;
- b) învață și exersează operații aritmetice reversibile;
- c) învață unități de măsură simple (m, l, kg, zi);
- d) învață noțiuni simple de geometrie.
- Motricitate – deprinderi
- a) învață să se orienteze pe baza unor repere geografice (punct cardinal);
- b) are capacități motorii complexe în activitatea școlară și în joc (mișcări ritmice și rapid coordonate).
- Trăsături de personalitate
- a) învață să fie sincer;
- b) învață să-și tempereze impulsivitatea, să-și controleze reacțiile verbale și motorii;
- c) își afirmă aptitudini intelectuale și motorii.

II. Atmosfera – climatul educativ

- Învățător – copil
- a) individualizează procesul educativ în funcție de facilitățile și dificultățile copilului;
- b) sprijină unitatea grupului și sancționează abaterile.
- Copil – învățător
- a) este interesat să învețe, pentru a fi apreciat de acesta.
- Copil – grup
- a) învață să fie solidar cu grupul;
- b) se separă pe sexe, în joc.
- Copil – școală
- a) este atras de grupul școlar și de interesele de cunoaștere.

CÂMPUL BIOLOGIC (9 ani)

I. Sistemul dezvoltării

- Înălțimea a) 125,2 – 137,8 cm (băieți, urban);
124,6 – 137,4 cm (fete, urban).
- Greutatea a) 23,3 – 32,7 kg (băieți, urban);
22,4 – 32,4 kg (fete, urban).
- Motricitatea
 - a) manifestă stăpânire de sine și perseverență.
- Analizatori
 - a) se diferențiază individual ca tip (analitic, sintetic).
- Organe, sisteme
 - a) se echilibrează sistemul imunologic;
 - b) se intensifică dezvoltarea - maturizarea sistemelor (gândire concretă).
- Caractere sexuale a) primare.
- Biotopul a) neprecizat.
- Predispoziții tulburări
 - a) manifestă cefalee, tulburări de coloană, ale căilor respiratorii, de stomac, dantură (incisivi), posibile accidente – hipoglicemie, anxietate.

II. Regimul zilnic

- Somnul a) are nevoie de 11,5 h .
- Alimentația a) are nevoie de 70-80 cal/kg.corp.
- Baia a) este dependent de adult și de orarul școlar zilnic.
- Ținuta
 - a) se încadrează în orarul zilnic;
 - b) dorește haine noi pentru timpul liber.
- Activități recreative
 - a) are nevoie de 9 ore;
 - b) manifestă interese diferențiate în funcție de sex.

CÂMPUL PSIHOCOMPORTAMENTAL(9 ani)

I. Sistemul acțiunii totale

- Echilibrul ortostatic
 - a) execută mișcări care solicită stăpânirea de sine;
- Coordonarea oculomotorie
 - a) scrie precis, clar, corect;
 - b) execută rapid și precis mișcări sinuoase (desen, decupaj).
- Orientarea în schemă corporală proprie
 - a) își controlează mișcările, mai ales în acțiunile competitive.
- Orientarea spațio-temporală
 - a) se deplasează în spații largi (hoinăreală pe maidan) și cunoaște direct forme de relief;
 - b) își reprezintă dimensiunile spațio-temporale (înălțimea unei coline, timpul unei călătorii).
- Autonomia (deprinderi)
 - a) își interiorizează programul zilnic și-și formează deprinderi intelectuale și motorii.
- Inițiativa
 - a) își organizează munca școlară după un anumit plan, iar în cazul insucceselor poate continua munca până la final.
- Calități în acțiune
 - a) este rapid (trasează linii, puncte în cerc);
 - b) are precizie în operații de finețe (decupează cercuri);
 - c) își controlează mișcările, este perseverent.

II. Sistemul cognitiv-aptitudinal

- Percepția
 - a) distinge detaliile obiectelor și fenomenelor;

- b) reconstituie un întreg din bucăți („cal”);
- c) manifestă variații individuale (tip descriptiv, explicativ).
 - **Atenția**
 - a) se concentrează asupra persoanelor și relațiilor sociale.
 - **Memoria-reprezentarea**
 - a) memorează cu ușurință cifre, simboluri;
 - b) își reprezintă timpul prin durate scurte (zi, oră);
 - c) își reprezintă tot mai obiectiv spațiul prin explorări motorii directe.
 - **Gândirea – învățarea**
 - a) învață utilizând acțiuni motorii secundae (deplasarea degetului pe rând);
 - b) prinde înțelesul unei serii de imagini (istorioare în imagini);
 - c) poate ajunge la explicația cauzală – obiectivă (mișcarea pendulului);
 - d) înțelege egalitatea a două colecții de obiecte, din care una compactă, cealaltă divizibilă ;
 - e) explică relații complexe („Ce faci când îți se cere părerea despre o persoană pe care nu o cunoști?”);
 - f) efectuează operații aritmetice cu monede (socotirea banilor);
 - g) distinge greșelile din propoziții absurde simple („Am 3 frați, eu, Sandu și Ion”).
 - **Limbajul**
 - a) cunoaște semnificația curentă a 21 de cuvinte (pietriș, briceag ș.a.);
 - b) se orientează cu ajutorul limbajului în rezolvarea problemelor (Ce cunoaștem? Ce nu cunoaștem? Ce trebuie să aflăm?);
 - c) se exprimă corect și original în scris.
 - **Imaginația**
 - a) formează figuri variate în mod independent din 5 bețișoare;
 - b) înfățișează amănunte în descrierea bolții, corespunzător realității;
 - **Aptitudinile**
 - a) are rapiditate și precizie în operații de construcții, asamblare, desen;
 - b) manifestă unele aptitudini pentru tehnică (montare – demontare, de sonerii, navomodelaj, aeromodelaj).

III. Sistemul motivațional – afectiv

- **Trebuințele**
- a) are trebuința de performanță (gustul competiției);
- b) are trebuința de independență (evită supunerea oarbă).
- **Tendențe, dorințe, aspirații**
- a) tinde să reacționeze, dar se poate controla, își stăpânește conduitele suspensive (așteptare – pândă);
- b) manifestă dorința de autoritate față de colegi.
- **Interesele**
- a) are interes de cunoaștere din dorința de autoritate;
- b) manifestă interes pentru tehnică, sport.
- **Scop – mijloc**
- a) poate duce la bun sfârșit o activitate conform planului;
- b) are tendința de justificare în relațiile sociale.
- **Afecte – sentimente**
- a) manifestă teamă față de câini, șarpe, de a întârzia la școală;
- b) arev sentimente de solidaritate în grup (aplicarea pedepselor);
- c) manifestă sentimente de superioritate (motivarea prin nota școlară).

IV. Eul și lumea

- **Conștiința de sine**
- a) este conștient de performanțele proprii și caută să-și impună autoritatea prin rezultatele școlare;
- b) își justifică propriile păreri;

- c) iubește să fie elogiat;
- d) dorește să fie independent;
- e) asimilează punctul de vedere al altora.
- Conștiința de alții
 - a) desfășoară jocuri diferite, în funcție de sex: băieții participă la „cete”, joacă „ulii și porumbeii”; fetele joacă șotronul și joc de imitație;
 - b) are relații încordate cu frații de 10 ani;
 - c) cooperează în grup în dezvoltarea situațiilor- problemă, sesizează detaliile în acțiunile imitative.
- Atitudinea față de norme și valori
 - a) se manifestă duplicitar în plan moral: trișează și luptă pentru egalitate;
 - b) consideră egalitatea înaintea respectului pentru autoritate;
 - c) minte de teama pedepsei;
 - d) se raportează conștient la valori .

CÂMPUL SOCIOFAMILIAL (9 ani)

I. Condițiile materiale

- Camera a) are camera lui
- Patul a) are patul lui
- Locul de joacă a) are spațiu pentru gimnastică
- Mobilierul a) este adecvat
- Igiena a) are condiții stabile
- Alimentația a) i se dă pachet pentru școală, bani de buzunar
- Îmbrăcămintea a) este consultat în privința gusturilor
- Jucării – materiale educative
 - a) are trusă modelaj, jocuri de decupaj, asamblare, construcții, desen;
 - b) dispune de cărți și discuri cu povești, muzică, desene animate.

II. Atmosfera – climatul educativ

- Părinți - copil
 - a) părinții au tendința de a se încrede în copil, fără a mai verifica.
- Părinți – școală
 - a) sunt posibile dezacorduri, când părinții se încred prea mult în copil sau invers.
- Părinți – prietenii copilului
 - a) părinții au sentimentul că stăpânesc situația.
- Copil – părinți
 - a) este duplicitar (minte și caută să-și impună autoritatea prin notele școlare);
 - b) începe să-și justifice conduita;
 - c) îi place să fie lăudat;
 - d) evită supunerea oarbă, dorește să fie independent.
- Copil – frați
 - a) nu se înțelege cu frații de 10 ani.

CÂMPUL ȘCOLAR (9 ani)

I. Conținutul didactic

- Vocabular – vorbire
 - a) învață să prezinte rezumatul unei povestiri;
 - b) învață să distingă partea de vorbire de partea de propoziție;
 - c) își îmbogățește vocabularul cu noi termeni.
- Capacități operatorii cognitive
 - a) se exprimă corect, clar și original în compuneri;
 - b) învață să opereze cu frații zecimale și arii;

- c) învață să distingă absurdul, înțelege relații complexe, egalități;
- d) își dezvoltă operațiile gândirii în studiul fenomenelor naturale și sociale (apă, aer, climă);
- e) își dezvoltă structurile temporale prin studiul istoriei și muzicii.

- Motricitate – deprinderi
- a) învață să-și nuanțeze mișcările și să se stăpânească;
- b) își dezvoltă aptitudini tehnice, artistice.

- Trăsături de personalitate
- a) învață să obțină succese prin efort cinstit;
- b) învață să fie modest și obiectiv.

II. Atmosfera – climatul educativ

- Învățător – copil
- a) creează condiții pentru satisfacerea trebuinței de performanță a copilului;
- b) sancționează abaterile, formează copilului spiritul obiectiv.
- Copil – învățător
- a) vrea să obțină performanță cu orice preț, de aceea, deseori trișează, minte;
- b) se teme de pedeapsă;
- c) se laudă și vrea să fie elogiat.
- Copil – grup
- a) învață să fie independent;
- b) învață să-și corecteze opiniile în funcție de părerile altora;
- c) încearcă să fie autoritar prin faima de bun școlar.
- Copil – școală
- a) se raportează independent, este atras de școală pentru a-și dovedi calitățile;
- b) uneori lipsește pe caz de boală.

CÂMPUL BIOLOGIC (10 ani)

I. Sistemul dezvoltării

- Înălțimea
- a) 129,9-142,9 cm (băieții, urban);
129,1-143,1 cm (fete, urban).
- Greutatea
- b) 25,4-36,2 kg (băieții, urban);
24,3-35,7 kg (fete, urban).
- Motricitatea
- a) este dinamic, bine organizat, curajos.
- Analizatori
- a) are comportamentul vizual orientat spre interior (libertatea redusă de proiectarea în spațiu);
- b) are auz bine dezvoltat și simțul ritmului.
- Organe, sisteme
- a) dezvoltarea fizică rapidă a fetelor.
- Caractere sexuale
- a) debut caractere secundare la fete (rotunjirea formelor);
- b) ritm lent de dezvoltare a caracterelor secundare la băieți.
- Biotipul a) neprecizat
- Predispoziții tulburări
- a) manifestă dureri de dantură.

II. Regimul zilnic

- Somnul
- a) are nevoie de 11,5 h
- b) este mai conștient de oboseală.
- Alimentația

- a) își poate prepara singur hrana;
- b) are un bun apetit, încearcă alimente noi, este mawi precis cînd refuză un aliment.
- Baia
- a) are ostilitate pentru baie, băieții au tendința să poarte mai multe zile aceleași haine.
- Ținuta
- a) nu preferă haine elegante, dar vor să fie consultați în privința gusturilor;
- b) băieții se interesează direct de încălțăminte.
- Activități recreative
- a) are nevoie de 8 h ;
- b) manifestă interese diferențiate, în funcție de sex.

CÂMPUL PSIHOCOMPORTAMENTAL (10 ani)

I. Sistemul acțiunii totale

- Echilibrul ortostatic
- a) este mai dinamic și mai bine organizat în mișcări
- Coordonarea oculomotorie
- a) comportamentul vizual este orientat spre interior, are mai puțină precizie grafică.
- Orientarea în schema corporală proprie
- a) desfășoară exerciții mai puțin violente, băieții își exersează musculatura.
- Orientarea spațio - temporală
- a) se menține aproape de lucruri, încearcă să domine timpul.
- Autonomia
- a) oscilează între ostilitate și receptivitate în formarea deprinderilor igienice și de muncă;
- b) are deprinderi motrice, de construcție.
- Inițiativa
- a) îmbină autoperfecționarea școlară cu experiențele celebre în grup.
- Calități în acțiune
- a) manifestă forță, curaj, perseverență, autocontrol.

II. Sistemul cognitiv – aptitudinal

- Percepția
- a) distinge dimensiuni și relații spațiale complexe, ilustrează grafic și reproduce din cuburi aceste modele;
- b) diferențiază sunete și intervale muzicale, are simțul ritmului (sensibilitate muzicală).
- Atenția
- a) are atenție scurtă și variabilă.
- Memoria – reprezentarea
- a) memorează texte mai lungi și respectă firul logic;
- b) memorează în ordine inversă 4 cifre;
- c) are viziune statică a spațiului (loc) și-și reprezintă intervalele de timp mai lungi (an, deceniu, secol);
- d) are memorie muzicală dezvoltată.
- Gândirea – învățarea
- a) explică asemănările între obiecte (cuțit – monedă – sârmă);
- b) înțelege simultanitatea și reversibilitatea spațială;
- c) ordonează corect cuvintele din fraze dezordonate;
- d) rezolvă cu ușurință probleme de calcul;
- e) operează similitudini în sfera unor noțiuni (cot – genunchi);
- f) învață pe bază de plan;
- g) are gândire practică în acțiuni sociale obișnuite;
- h) în judecări este nedogmatic sau neutru.
- Limbajul

- a) folosește fraze scurte, dar variate;
- b) cunoaște semnificația curentă a 25 de cuvinte;
- c) are vocabularul variat, influențat de motivație și mediul educativ;
- d) are aspect elaborat al limbii materne și sensibilitate pentru limbi străine;
- e) este mai puțin precis în scriere.

- **Imaginația**

- a) are imaginație creatoare în desen, modelaj, tehnică, joc.

- **Aptitudinile**

- a) manifestă aptitudini motorii, dexteritate.

III. Sistemul motivațional – afectiv

- **Trebuințele**

- a) are trebuința de apartenență;
- b) manifestă trebuința de auto perfecționare.

- **Tendințe, dorințe, aspirații**

- a) fetele au tendința de îmbufnare, refuză să vorbească și să se joace;
- b) aspiră să fie egal cu alții, dar nu caută în mod special să-i întrecă;
- c) dorește să fie remarcat și complimentat;
- d) preferă haine neelegante și dorește să-și aleagă singur încălțăminte;
- e) dorește prioritar posesiuni materiale (bicicletă), dar și să ajute oamenii și animalele.

- **Interesele**

- a) are interese multiple influențate de părinți;
- b) abandonează jocuri dragi pentru jocuri în aer liber;
- c) este interesat de amenajarea camerei;
- d) băieții preferă sportul, colecționarea de timbre; fetele preferă jocuri de societate, îngrijirea animalelor, spectacole deghizate.

- **Scop – mijloace**

- a) are ocupații calme, care par fără scop, dar au logică interioară.

- **Afecte – sentimente**

- a) este mai puțin anxios, n-are teamă de câini și întuneric, dar se teme de șarpe și a întârzia la școală;
- b) are mânie scurtă, violentă, primitivă, furie diferențiată față de părinți și frați;
- c) plânge mai calm, fetele sunt mai triste, dar își recapătă ușor echilibrul;
- d) are elan de bucurie și afecțiune demonstrativă, zgomote scurte explozive, puțin profunde;
- e) este afectuos cu părinții.

IV. Eul și lumea

- **Conștiința de sine**

- a) este mulțumit de el și de lume, nu-i place să fie supărat;
- b) își dezvoltă conștiința de sine (are secrete);
- c) are conștiința sexului;
- e) are ideea de calitățile și defectele sale, are dificultăți în alegerea unei profesii.

- **Conștiința de alții**

- a) reacționează mai puțin, ia lucrurile așa cum sunt;
- b) este atașat și stabil față de părinți;
- c) are dificultăți cu frații de 6 și 9 ani;
- d) observă relațiile bunici – părinți;
- e) iubește prietenii, știe date personale despre ei;
- f) este conștient că atașamentul dintre sexe, este rezervat pentru mai târziu;
- g) acordă importanță mai mare vieții în grup, este mai tolerant;
- h) în joc preferă separarea pe sexe.

- **Atitudinea față de norme și valori**

- a) îi place să termine un lucru, dar nu să-l analizeze mult timp;
- b) are aerul mulțumit, dar nu este indiferent de responsabilitățile sociale;

- c) folosește ca instanțe juridice alte persoane, nu este centrat pe sine;
- d) este sincer în problemele mari dar nu și în cele mici;
- e) se poate conforma normelor când este în vizită sau primește musafiri;
- f) este oscilant în treburile gospodărești și în gestiunea banilor proprii;
- g) dorește să fie consultat de părinți în privința gusturilor;
- i) se preocupă mai mult de rău decât de bine.

CÂMPUL SOCIOFAMILIAL (10 ani)

I. Condițiile materiale

- Camera a) are camera lui.
- Patul a) are patul lui.
- Locul de joacă a) are spațiu pentru mini-laborator tehnic (băieții).
- Mobilierul a) este adecvat.
- Igiena a) are condiții stabile.
- Alimentația a) i se diversifică meniul, i se asigură bani de buzunar
- Îmbrăcămintea, a) sunt consultate gusturile copilului.
- Jucării-materiale educative
 - a) are jocuri logice, de îndemânare (bile, cub logic), articole sport, trusă modelaj, fanioane, colecție timbre;
 - b) are bibliotecă proprie, cu cărți de povești, poezii, aventuri despre animale, glume din viața unor personaje celebre.

II. Atmosfera-climatul educativ

- Părinți-copil
 - a) acordă atenție și sprijin noilor probleme ale maturității (debut pubertate fete).
- Părinți - școală
 - a) manifestă relații mutuale.
- Părinți - prietenii copilului
 - a) părinții cunosc mai bine specificul grupului de joc al copilului, sunt atenți la noile prietenii.
- Copil - părinți
 - a) este mai sincer, cere sfatul (fetele);
 - b) observă relațiile părinții-bunici;
 - c) dorește să fie consultat în privința gusturilor;
 - d) ajută vremelnic la treburile gospodărești.
- Copil - frați
 - a) are relații bune cu cei de 5 ani și dificile cu cei de 6 și 9 ani.

CÂMPUL ȘCOLAR (10 ani)

I. Conținutul didactic

- Vocabular, vorbire
 - a) învață să folosească vorbirea directă și indirectă;
 - b) învață încadrarea cuvintelor noi în familia cuvântului;
 - c) are sensibilitatea pentru limbi străine;
 - d) îi place să citească și să vorbească, nu doar să asculte.
- Capacități operatorii cognitive
 - a) învață să realizeze analiza gramaticală mai complexă (substantiv, adjectiv, pronume, numeral, verb);
 - b) învață să scrie scrisoare și telegramă;
 - c) se exersează în probleme cu numere raționale și fracții zecimale
 - d) învață divizibilitatea și să distingă relațiile simultane și succesive;
 - e) își dezvoltă gândirea practică în relațiile sociale.

- Motricitate - deprinderi
- a) învață să pregătească lecțiile pe bază de plan;
- b) învață organizarea forțelor proprii (curaj-forță, rapiditate-perseverență);
- c) învață să-și formeze obișnuințe de igienă corporală.
 - Trăsături de personalitate
 - a) își dezvoltă imaginația creatoare în diverse activități (plăcere de a se autoperfecționa);
 - b) învață reguli de conduită socială (solicitudine, diplomație ș.a.);
 - c) manifestă plăcere pentru dictare, cântece.

II. Atmosfera – climatul educativ

- Profesor – copil
- a) îl ajută la fixarea nivelului de aspirație;
- b) satisface curiozitatea copilului pentru cunoașterea relațiilor sociale.
- Copil – profesor
- a) învață să ceară sfaturi, iubește profesorul;
- b) își formează modelul de urmat, profesorul îi este reper.
- Copil – grup
- a) ține la prestigiul clasei;
- b) învață lucruri inedite în grupuri misterioase.
- Copil – școală
- a) vine la școală din dorința de autoperfecționare.

CÂMPUL BIOLOGIC (11 ani)

I. Sistemul dezvoltării

- Înălțimea
 - a) 134,5 – 148,5 cm (băieți, urban)
 - 134,9 – 150,3 cm (fete, urban).
- Greutatea
 - a) 27,4 – 40 kg (băieți, urban)
 - 27,2 – 40, 8 kg (fete, urban).
- Motricitate
- a) este spontan, neastâmpărat, energic.
- Analizatori
- a) are relaxare generală a văzului, bună coordonare binoculară;
- b) are orientare generală spre percepția fenomenelor sociale.
- Organe, sisteme
- a) băieții au o dezvoltare omogenă relativă;
- b) fetele au o dezvoltare fizică rapidă.
- Caractere sexuale
- a) fetele ating linia feminină clasică, au păr în regiunea pubiană și uneori un sân mai dezvoltat decât altul;
- b) debut caractere secundare la băieți.
- Biotipul
 - a) în curs de conturare la fete.
- Predispoziții tulburări
- a) manifestă guturai, gripă, pneumonie, vomă, oboseală.

II. Regimul zilnic

- Somnul
- a) are nevoie de 11 h;
- b) este capricios la deșteptare.
- Alimentația
- a) are comportament extrem (nu mănâncă sau mănâncă foarte mult).
- Baia

- a) nu are independență privind ora băii; preferă dușul;
- b) are deprinderi instabile pentru spălarea părului, dinților, unghiilor.
 - Ținuta
- a) este mai conștient de ținută, are interese extreme pentru haine,
- b) este dezordonat cu hainele în cameră.
 - Activități recreative
 - a) are nevoie de 8 h

CÂMPUL PSIHOCOMPORTAMENTAL (11 ani)

I. Sistemul acțiunii totale

- Echilibrul ortostatic
 - a) are mișcări spontane imediate, neastâmpăr în activitatea posturală.
- Coordonarea oculomotorie
 - a) are buna coordonare binoculară;
 - b) are dificultăți în vederea apropiată.
 - Orientarea în schema corporală proprie
 - a) are reactivitatea multiformă, agitație spontană corp – membre.
 - Orientarea spațio – temporală
 - a) se orientează bine în spațiu mai vast;
 - b) trece de la o acțiune la alta, este mai puțin organizat în context.
- Autonomia
 - a) este instabil în utilizarea deprinderilor de muncă și igienice.
 - Inițiativa
 - a) are nevoie de program mai simplu pentru a avea suficient timp de odihnă și joc.
 - Calități în acțiune
 - a) are energie, forță, spontanietate.

II. Sistem cognitiv – aptitudinal

- Percepția
 - a) distinge ușor elementele spațiale;
 - b) are interes pentru percepția fenomenelor sociale.
 - Atenția
 - a) este instabilă, deseori privire vagă și fixare spontană;
 - b) are capacitate de concentrare în competițiile de grup.
 - Memoria – reprezentarea
 - a) reproduce corect din memorie desene.
 - Gândirea – învățarea
 - a) completează două serii de numere pe baza relațiilor logice;
 - b) rezolvă probleme simple;
 - c) construiește o frază din 3 cuvinte date prin adăugare de la alte cuvinte.
- Limbajul
 - a) vorbește repede, cu accent infatic pe anumite cuvinte.
 - Imaginația
 - a) are intuiție vie prin explorarea spațiului înconjurător.
 - Aptitudinile
 - a) dovedește talent și rapiditate în actul motor.

III. Sistemul motivațional – afectiv

- Trebuințele
 - a) are tendința de comunicare,
 - b) aspiră la pace și sănătate.
 - Interesele
 - a) are interese de grup;

- b) băieții practică fotbalul; fetele – jocul de rol.
- Scop – mijloc
- a) are nevoie de încurajare;
- b) are inițiativă în acțiunile sale.
- Afecte – sentimente
- a) este afectuos față de părinți și prieteni, băieții se ceartă, se împacă; fetele rămân furioase.

IV. *Eul și lumea*

- Conștiința de sine
- a) se caută pe sine, este conștient mai mult de defectele sale, decât de calități;
- b) se gândește la studiile viitoare, are părere proprie;
- c) se înțelege mai bine cu unul din părinți sau frate mai mare.
- d) la joc se grupează în funcție de interese.
- Atitudinea față de norme și valori
- a) nu recunoaște cele spuse și făcute;
- b) are tendința să trișeze la școală și să fure din magazin;
- c) este oscilat în criteriile morale, preocupat de justiție și adevăr.

CÂMPUL SOCIOFAMILIAL (11 ani)

I. *Condițiile materiale*

- Camera a) dorește o cameră mai spațioasă.
- Patul a) are patul lui.
- Locul de joacă a) are spațiu pentru sport, dar hoinărește.
- Mobilierul a) este adecvat, mai spațios.
- Igiena a) are condiții stabile, au trusă specială
- Alimentația a) este variată, băieții solicită mai mulți bani
- Îmbrăcăminte a) sunt consultate gusturile copilului
- Jucării – materiale educative
- a) are jocuri logice, materiale sportive;
- b) preferă emisiuni de teatru, cărți cu animale.

II. *Atmosfera – climatul educativ*

- Părinți – copil
- a) îl stimulează în situații dificile;
- b) unul dintre părinți cedează în fața copilului.
- Părinți – școală
- a) este nevoie sporită de colaborare reciprocă.
- Părinți – prietenii copilului
- a) simt nevoia de a-și apropia grupul de prieteni a copilului pentru a-l îndruma.
- Copil – părinți
- a) se înțelege mai bine cu unul din părinți ;
- b) minte și la școală, și acasă;
- c) refuză să ajute la treburile gospodărești.

CÂMPUL ȘCOLAR (11 ani)

I. *Conținutul didactic*

- Vocabular, vorbire
- a) își exersează cu plăcere stilul interogativ;
- b) învață diverse mesaje orale în limbi străine;
- Capacități operatorii cognitive
- a) învață derivarea cu sufixe și prefixe;
- b) învață caracterizarea personajelor;

- c) învață analiza gramaticală complexă;
- d) învață să opereze cu noțiuni de algebră.
 - Motricitate – deprinderi
 - a) își dezvoltă numeroase deprinderi intelectuale;
 - b) învață să se comporte civilizat.
 - Trăsături de personalitate
 - a) se relaxează prin exerciții variate (sport, muzică, desen); învață să se comporte civilizat cu sexul opus.

II. Atmosfera – climatul educativ

- Profesor – copil
 - a) manifestă mult tact și înțelegere față de copil.
- Copil – profesor
 - a) este critic fin al defectelor profesorului;
 - b) iubește profesorul care știe să placă.
- Copil – grup
 - a) se grupează după interese, sunt excluși cei antipatici.
- Copil – școală
 - a) are tendința să trișeze, dar iubește școala din nevoia puternică de comunicare;
 - b) uneori absentează pe caz de boală.

4. Implicații psihopedagogice privind dezvoltarea fiziologică la vârste mici

a) Asigurarea unei alimentații bogate și variate care să satisfacă cerințele dezvoltării fizice continue și intense a tuturor sistemelor organismului, evitându-se cu desăvârșire băuturile alcoolice, care datorită „crudității” pot afecta grav psihic și fizic individualitatea copilului și în deosebi cea legată de creier.

b) Asigurarea unui regim de viață și activitate (școlară și extrașcolară) rațional și echilibrat, evitându-se suprasolicitările (supraîncărcarea).

c) În cadrul regimului de viață să se asigure somnul suficient – factor al dezvoltării și refacerii fizice, acesta fiind stabilit în funcție de vârstă, astfel: 10-11 ore de somn până la vârsta de 10 ani; 9-10 ore de somn până la vârsta de 15-18 ani; circa 8 ore de somn după 18 ani. Pentru copiii de vârstă până la 14-15 ani se pot programa și 1-2 ore de somn în timpul zilei, mai ales după activități școlare.

d) La vârstele mici datorită lipsei anicorpilor față de anumiți agenți „agresivi”, a necunoașterii mijloacelor de a „lupta” cu ei, copiii pot să se îmbolnăvească cu ușurință. În acest context, adulții trebuie să prevină îmbolnăvirea copiilor, iar dacă au apărut bolile, acestea să fie imediat tratate, în condiții științifice, cu ajutorul personalului medical.

e) În cadrul regimului de muncă și viață trebuie cerut copiilor să-și asigure o poziție verticală a corpului, pentru a înlătura deformarea sistemului osos, așa cum ar fi curbarea coloanei vertebrale.

f) O condiție esențială a reușitei în dezvoltarea fiziologică normală, fără traume și alte consecințe negative, constă în conștientizarea treptată a copilului asupra particularităților lor fiziologice, asupra limitelor acestora, pentru ca ei să contribuie la prevenirea consecințelor negative ale dezvoltării lor. Totodată, această conștientizare trebuie să-i facă să înțeleagă că anumite salturi brusce în dezvoltarea fizică cantitativă apropiată de adulți, nu sunt suficiente pentru a se considera adulți. Ei trebuie să înțeleagă că numai după ce se vor împlini dezvoltările cantitative și calitative, numai după aceea pot să se manifeste ca adulți, dar și acesta în limite rezonabile, având în vedere că experiența adultului se câștigă în timp și prin activitate.

Tema 6. Particularitățile pubertății și adolescenței. Implicațiile lor psihopedagogice – 2 ore

□ Planul:

1. Particularitățile fiziologice
2. Particularitățile psihice și acționale ale adolescenței

1. Particularități fiziologice

a) Continuă dezvoltarea fizică, însă din ce în ce mai lentă. Se realizează treptat echilibrul și maturizarea tuturor sistemelor organismului. În acest context volumul plămânilor și inimii se dezvoltă puternic; tensiunea arterială ajunge la circa 114 mm; pulsul inimii este de 70-72 bătăi pe minut; se solidifică sistemul osos; creierul ajunge la greutatea adultului de circa 1.500 g, dezvoltându-se o structură și o funcționalitate superioară, cu maturizarea calitativă a centrelor scoarței cerebrale – memoriei, înțelegerii, imaginației, atenției etc.; se consolidează sistemul muscular, sporind forțele fizice ale adolescentului; adolescentul se aropeie ca dezvoltare fizică de adult dovedind o înfățișare armonioasă și frumoasă, înlăturându-se în mare măsură limitele și disproporțiile din perioada pubertății

b) Fiind totuși o perioadă de dezvoltare fizică, se mențin o serie de implicații menționate pentru vârsta pubertății: asigurarea în continuare a unei alimentații bogate și variate, cu evitarea alcoolului și abuzurile alimentare; asigurarea unui regim de viață și activitate școlară și extrașcolară echilibrat și rațional, cu evitarea suprasolicitărilor (suprîncărcării) și exceselor de orice fel; asigurarea unei condiții igienico-sanitare privind locuința, îmbrăcămintea, organismul etc., cu tratarea științifică imediată a îmbolnăvirii și altele.

2. Particularități psihice și acționale ale adolescenței

a) Atenția. Se dezvoltă și se manifestă tot mai mult atenția voluntară și stabilă, cu posibilități reale de concentrare sau distribuție, după caz. În condițiile activității mai îndelungate pot apare și elemente ale activității involuntare, scăderea și instabilitatea atenției. Activitățile preșcolare interesante, bine documentate și active, însoțite de unele aplicații intelectuale sau practice – după caz, sunt de natură să mențină voluntariatul și stabilitatea atenției, cerute de o activitate mai îndelungată și eficientă.

b) Memoria. Crește pondrea memoriei logice, care permite predarea și însușirea de date abstracte, generale și esențiale. Desigur, elementele de memorie mecanică rămân și la această vârstă, încât este necesară îmbinarea predării pe bază de material didactic intuitiv cu material abstract, logico-matematic, care să asigure înțelegerea necesară, ca strategie didactică și pentru vârsta adolescenței. În funcție de vârstă, dar și de profilul pregătirii trebuie acționate pârguile care dezvoltă memoria auditivă, vizuală, motorie etc. – după caz.

c) Gândirea. Obține tot mai multă pondere gândirea logică, abstractă, cu elemente de independență, flexibilitate, adaptabilitate și creativitate. Trebuie avut în vedere că elemente de gândire concretă sunt prezente la această vârstă; strategia îmbinării concretului cu abstractul în predare-învățare este cerută și de caracterul nou al unor discipline de învățământ, cu atât mai necesară în cadrul disciplinelor de specialitate noi, unde adolescenții nu au cunoștințe și experiență acumulate. La vârsta adolescenței pe fondul gândirii logice, abstracte se pot implimenta elemente de gândire specializată, ca urmare a influențelor pregătirii profesionale, transpunându-se în gândire tehnică, economică, pedagogică, medicală, artistică etc. – după caz.

d) Imaginația. Crește în ponder imaginația realist-științifică, bazată pe însușirea bazelor științelor și a unor disciplini de pregătire profesională; în acest context se pot implimenta, asemănător gândirii, elemente de imaginație specializată, ca cea tehnică, economică, pedagogică, medicală, artistică etc. – după caz; de avut în vedere că și la această vârstă se

manifestă elemente de imaginație fantastică, realist-fantastică și științifico-fantastică; condiția psihopedagogică este că, dinamizând astfel de genuri de imaginație, să căutăm ca adolescentul să fie capabil să manifeste într-o măsură importantă și imaginația realist-științifică și realist-științifică specializată (profesionalizată).

e) Spiritul de observație independentă. Adolescentul este capabil să desprindă în mod independent (singur) elementele abstracte generale și esențiale ale realității studiate; adolescentul este capabil de spirit critic, în sensul că primește și asimilează numai ceea ce este convins că este adevărat și corect; aceasta necesită atât antrenarea lui în actul predării-învățării ca subiect al instrucției, cât și sporirea atenției din partea educatorilor, ca tot ce li se oferă adolescenților să fie corect, argumentat și convingător.

f) Afectivitatea. Trăirile și simțurile sufletești intense și vii se mențin și la adolescență, existând posibilitatea reală ca ele să se îmbine cu raționalul, cu gândirea logică; îmbinarea trăirilor sufletești cu raționalul, oferă posibilitatea adolescenților să-și dezvolte și să-și manifeste acte afective superioare – sub formă de sentimente, așa cum sunt: dragostea față de învățământ, față de cei din jur, față de profesie, față de patrie etc.; adolescența se caracterizează prin apariția și manifestarea unui sentiment socio-uman superior nou – iubire, dragostea care este un sentiment plin de romantism, de poezie, de sensibilitate umană și apropiere față de o persoană de sex opus; iubirea rămâne una din marile preocupări ale adolescenților de 14 - 18 ani, fiind considerată de ei ca o a doua valoare, după libertate; cei mai mulți își doresc o iubire shakespeariană, vizând pe Romeo și Julieta ai sfârșitului sec. al XX-lea. Între 14-18 ani investițiile în iubire sunt, în general, scurte și intense. Ei sunt precoci în dragoste sub raport global și mai puțin conștient în detalii. Cu toate informațiile la zi (filme, reviste, conferințe sau cursuri), rămâne ca o problemă deosebită pentru adolescenți, contracepția puțin cunoscută de ei, care ignoră pericolul SIDA. “Este dificil pentru ei – apreciază un psiholog – să descopere simultan iubirea și moartea” (Revista “Magazin” nr.47 din 23.XII.1991). Deci, dezvoltarea sentimentului de iubire adevărată necesită atât o educație sexuală științifică, cât și o educație social-umanistă în spiritul eticii demne, civilizate, în spiritul democrației, bază a căsătoriei, întemeierii familiei, creșterii și educării corespunzătoare a copiilor.

g) Motivația – motivele. La adolescență, pe lângă motivele extrinseci (notele bune, recompensele etc.), pot și acționează și motivele intrinseci: setea de cunoaștere; dorința de autodepășire și afirmare; competiția loială; cărora este necesar să le acordăm o atenție sporită în actul pedagogic.

h) Procesele acționale. Ca urmare a sporirii forțelor fizice și intelectuale, adolescența oferă condițiile unor eforturi intelectuale, fizice și practice sporite și de mai lungă durată. În acest context se pot asigura: asimilarea unui bogat orizont de cultură generală și profesională, dezvoltarea unor capacități și deprinderi intelectuale și profesionale, ca și moral-cetățenești. Și la adolescență este prezent un surplus de energie, care se cere canalizat rațional spre învățătură, dezvoltare generală, pentru distracție și odihnă activă.

i) Afirmarea de sine este prezentă la adolescenți. Ea poate avea în funcție de trăsăturile de manifestare, un caracter pozitiv sau unul negativ:

- **Caracter pozitiv** – manifestarea de inițiativă și spirit de independență, responsabilitatea, autodepășire și autonomie corect înțeleasă, autocontrol, autoapreciere și autoreglaj (feedback);
- **Caracter negativ** – nonconformism, rezistență și opunere la normele de activitate și disciplină, încăpățănare, autoadmirație, îngâmfare, bravare, evadare, vagabondaj etc. până la delicvență.

Dacă se amplifică caracteristicile negative ale afirmării de sine, atunci unii au considerat și adolescența ca o vârstă “critică”. În acest context, trebuie să cunoaștem tendințele negative ale unor adolescenți pentru a le putea preveni (contracara). Astfel, unii adolescenți sunt atrași de anumite acte ce pot denatura comportamentul ca: băutura și sub influența sa și a “unor prieteni de pahar” mai vârstnici, ajung (sunt tentați) să-i întrecă pe aceștia în excese ca: agresiuni, bătăi, scandaluri, distrugerii de bunuri etc. Sunt foarte receptivi la “modă”; moda este un fenomen

firesc, care poate aduce și elemente pozitive și elemente negative; unii din ei manifestându-se însă prin excentricități, prin extravaganță, prin ieșirea din comun pentru a se face “remarcați” cu orice preț.

Dacă nu vom descoperi și aplica cu măiestrie și tact strategiile educaționale nu vom reuși să prevenim sau să înlăturăm fenomenele negative ale “afirmării de sine”, adolescența putându-se caracteriza ca o vârstă “critică”, cu consecințele ei negative în dezvoltarea adolescenților. Dacă vom descoperi și aplica cu tact și măiestrie strategiile educaționale corespunzătoare, în cadrul unui proces conștient, adolescenții vor fi antrenați ca parteneri loiali, ca subiecți ai educației, atunci vom preveni sau înlătura fenomenele negative ale “afirmării de sine”, iar vârsta adolescenței va fi o etapă normală, frumoasă și valoroasă de dezvoltare a personalității. Adolescentul are numeroase particularități pozitive, chiar dacă sunt în stare potențială, pe care putem să ne bazăm, pentru ca să-l transformăm într-un subiect al educației, într-un partener al acestui proces. Astfel, dacă vom conștientiza adolescentul, luând ca exemplu moda, că influența modei asupra sa să țină de bunul-gust și de bunul-simț, nu vom avea probleme deosebite, căci atunci se va aplica ceea ce spunea Goethe că “orice înfățișare decentă își are rațiunile sale”. Astfel adolescentul va lua din modă numai ce este bun.

j) Relația profesor-elev adolescent. Particularitățile pozitive ale afirmării de sine, cer să înlăturăm tutelarea adolescenților de către profesor și alți factori educativi. Între profesori și elevii adolescenți este necesar să se dezvolte relații de tip democratic, caracterizate prin: îndrumare și exigențe corespunzătoare, dar și cooperare, înțelegere, încredere și ajutor reciproc. În acest context, tutelarea excesivă și autoritarismul profesorului trebuie înlăturate din relația profesor-elev adolescent. Adolescenții trebuie să se ferească de exagerarea fenomenului de infatilisism, adulții înțelegându-i însă de tăierea ultimelor momente frumoase ale copilăriei, deoarece și perioada adolescenței este o vârstă a copilăriei, ce-i apropie de adulți (tineri). Admițând înțelegerea ca act de relație cu adolescentul, nu este bine să admitem libertinajul și îngăduința, căci ele pot fi declanșatoare de manifestări negative. Adolescența se caracterizează prin dezvoltarea, dar și manifestarea parțială a înclinațiilor și aptitudinilor, mai ales când școala ce-o urmează, îi conferă și o profesionalitate, dezvoltare și manifestare cărora trebuie să le acordăm atenția corespunzătoare. În adolescență, mai ales pentru cei care sunt elevi de liceu, se poate realiza o reorientare pentru ca obștiunile și deciziile lor pentru un anumit profil al învățământului postliceal și superior să fie cât mai acoperitoare.

k) Aspirațiile și idealul adolescenților devin mai realiste și mai slabe, atît ca dezvoltare a nivelului lor intelectual, profesional și cetățenesc, al capacităților de autocunoaștere și posibilităților lor reale, cât și al posibilităților și ofertelor sociale prezente și în perspectivă. Oricare ar fi situația, factorii educativi trebuie să acționeze în așa fel încât toți liceenii și absolvenții de școli profesionale să aibă conturate aspirații și un ideal de viață, acestea fiind sursa și factorul proiecției și activității lor elevate și eficiente în viitor.

l) Modele de urmat de către adolescenți. Aprecierea propriei valori a adolescenților se face printr-o raportare și comparare cu alte persoane, îndeosebi cu adulții, fiind preocupați de gătirea unor modele cât mai valoroase și mai demne de urmat. De reținut că adolescenții manifestă un spirit critic intransigent față de adulți, față de deosebirile ce apar adesea dintre vorbele și faptele acestora. În acest context, apare ca necesară manifestare autorității (prestigiului) de valoare a adulților și nu a unei autorități impuse, pentru a fi concordantă cu sentimentul demnității ce-l manifestă adolescentul, al încrederii, respectului și recunoașterii personalității lui de către cei din jur, de educatori, îndeosebi. Adulții și educatorii trebuie să aibă în vedere că adolescența pregătește unele particularități ale vârstei următoare – tinerețea (vârsta adultă), iar adolescenții trebuie tratați ca atare.

Tema 7. Particularitățile tinereții – 2 ore

□ **Planul:**

1. Particularitățile fiziologice ale vârstei
2. Particularitățile psihice și acționale ale tinereții

Tinerețea este vârsta dintre 18(19) – 23(24) ani din punct de vedere fiziologic și până la 28(30) ani din punct de vedere spiritual. Desigur, din punct de vedere spiritual “poți fi tânăr toată viața.” Este prima vârstă adultă, vârsta învățământului postliceal, a învățământului universitar și a activității social-utile.

1. Particularitățile fiziologice ale tinereții

Este etapa de vârstă în care sub raport fizic se definește și se perfecționează calitativ componentele tuturor sistemelor organismului, și mai ales ale creierului.

În jurul vârstei de 20(21) ani se realizează echilibrul dezvoltării dintre fete și băieți. Sporesc forțele fizice și mai ales “forțele” creierului, baza naturală a unei activități fizice și spirituale mai îndelung și ca atare, mai eficiente. Fiind etapa de definitivare și perfecționare fizică sunt necesare și preocupările pentru o alimentație corespunzătoare, pentru un regim de viață și activitate echilibrat, rațional, fără suprasolicități și excese de orice fel. Este necesară conștientizarea pentru respectarea unor măsuri igienico-sanitare privind organismul în ansamblu, îmbrăcămintea, viața de acasă (cămin sau gazdă), relațiile sexuale.

Și tinerii trebuie să se preocupe de a-și asigura un număr de 7-8 ore de somn, evitând transformarea nopții în zi, în condițiile în care activitatea de bază se desfășoară ziua. Și tinerii au nevoie de “odihnă activă”, în situațiile în care activitatea (de învățământ sau social-utilă) determină un grad mare de oboseală. Astfel, scurtele plimbări în aer liber, șederea pe o bancă cu privirea spre un spațiu verde, citirea unei cărți de destindere, vizionarea unui film, ½-1 oră de somn după activitatea de bază sunt benefice și pentru tineri.

Este adevărat că la tinerețe nu se simt imediat consecințele suprasolicităților, exceselor. Ele lasă, însă, urme care-și vor face efectul negativ mai târziu, afectând forțele fizice și psihice, înlăturarea efectelor negative devenind dificilă. Suprasolicitățile și excesele scurtează drumul spre bătrânețe, îndeosebi spre bătrânețea timpurie.

2. Particularitățile psihice și acționale ale tinereții

Este o vârstă frumoasă, de “aur”, plină de entuziasm, elan și exuberanță; este o vârstă în care se manifestă încrederea în forțele proprii, în om, în viață; este vârsta împlinirilor ca personalitate, profesionalitate și ca cetățean, deci și a exercitării de responsabilități sociale. Desigur, toate aceste calități valoroase și încă multe altele nu se realizează de la sine, ci sunt rezultatul unor eforturi susținute și responsabile de învățatură, de activitate profesională și cetățenească.

Este perioada perfecționării psihice, a stabilirii echilibrului funcțional optim, mecanismele de realizare și reglare a acțiunilor și comportamentului dovedind performanțe superioare. Toate procesele psihice se dezvoltă la un înalt nivel de calitate și eficiență, astfel:

a) Procesele psihice cognitive: atenția este puternic voluntară și stabilă;

memoria - este puternic logică; imaginația – are evidente calități realist-științifice, stabilindu-se un echilibru între visare și acțiune, imaginația sa specializându-se, devenind astfel: tehnică, economică, pedagogică etc.; gândirea este abstractă și logică, specializându-se, devenind astfel: tehnică, pedagogică, economică, artistică - după caz; se stabilește un echilibru funcțional între latura critică și latura constructiv-realistă a gândirii; procesele cognitive de dezvoltare oferă valoroase posibilități de autoinstrucție, de autocontrol și autoevaluare, de autoreglaj (feedback).

b) **Procesele afective** se caracterizează printr-o îmbinare armonioasă dintre simțurile și spiritele sufletești cu actele raționale, logice, fiind condiționate social. Este vârsta la care se manifestă sentimentele superioare ca: dragostea de profesie, dragostea de patrie etc. Sentimentul iubirii, fără a părăsi notele de romantism, capătă semnificații superioare ca bază a căsătoriei și întemeierii familiei.

c) **Motivația și motivele** sunt tot mai mult legate de mobiluri interioare superioare – dragostea de adevăr, spiritul de dreptate și certitudine, dorința de afirmare prin realizări și creație etc.; desigur și tânărul apreciază și este stimulat de mobilurile exterioare – recompensele morale și materiale (financiare). De reținut adevărul, că oricine este stimulat și de mobilurile exterioare, atât ca o necesitate a recunoașterii rezultatelor activității, dar și ca un factor al satisfacerii unor trebuințe fiziologice, materiale și spirituale.

d) **Se consolidează profilul caracterial (atitudinile și convingerile)** și se stabilește un echilibru între dorințe și aspirații. **Idealurile** sunt bine conturate atât din punct de vedere al perfecționării personalității, cât și al devenirii profesionale și cetățenești. Idealurile sunt realiste, bazându-se pe cunoașterea posibilităților personale, cât și a celor oferite de societate. Pentru tineri nu devine motiv sau ideal, nici un model fără acoperire.

e) **Dezvoltarea calitativă multidimensională a personalității tânărului determină o serie de trăsături**, specifice vârstei, așa cum sunt: spiritul critic intransigent față de ceea ce este neinteligibil, în neconcordanță cu adevărul și eticul; acest spirit critic intransigent este determinat de capacități superioare de înțelegere și discernământ, de puritatea și lipsa de poluare socială și morală ale tinerilor, ceea ce-i determină să nu fie de acord cu ceea ce este neadevărat, incorect, poluat, etc.; spiritul de afirmare și dorința de a fi respectat și de a fi luat în seamă, se îmbină cu spiritul de independență, de inițiativă constructiv-realistă și de creație. În acest context, tinerețea se manifestă prin: - capacități de autoinstrucție, de autocontrol și autoevaluare, de autoreglaj (feedback); - responsabilitatea personală; - relații democratice de exigență, cooperare, înțelegere, respect și ajutor reciproc; - capacitatea de autoconducere și altele.

f) **Este vârsta responsabilităților sociale.** În aseastă perioadă se realizează în mare măsură căsătoria, alcătuirea familiei și creșterea și educarea propriilor copii. Este vârsta activității și creației profesionale și a îndeplinirii unor funcții manageriale în cadrul profesiei. Este vârsta propice îndeplinirii unor responsabilități sociale, politice, de stat etc.

g) **Dacă marea majoritate a tinerilor este caracterizată de particularitățile pozitive, cu părere de rău se constată că, datorită unor carențe socio-educative, există și tineri care manifestă trăsături și fapte negative ca:** automulțumire, inactivism, lipsa de ideal, blazane etc., precum și bravarea, dorința de aventură, parazitism și chiar delincvență, dusă până la infracțiuni grave – furturi, violuri, agresiuni, crime etc. Desigur, cel mai bine este ca societatea să prevină asemenea cazuri negative. În situația apariției unor asemenea tineri, cu comportamente negative, societatea are datoria morală primordială de a interveni, cu mijloace adecvate, încercând să-i aducă pe drumul cel bun, iar în cazurile extreme de nereușită educațională, să ia măsurile punitive în spiritul legilor pentru a feri societatea de consecințele faptelor lor negative.

h) **Revenind la trăsăturile pozitive ale tinereții, trăsături ce caracterizează marea majoritate a tinerilor, putem concluziona asupra tinereții următoarele:** evidențiază trecerea individului la forma definitorie pentru omul adult, aceea de subiect al activității social-utile, ceea ce-i conferă un rol și un statut superior în ansamblul activităților și relațiilor sociale, comparativ cu cele ale etapelor de vârstă anterioare; prin integrarea în activitatea social-utilă conform profesiei dobândite, tânărul se definește și se manifestă ca o personalitate plenară, ca un cetățean cu răspundere și drepturi depline în viața socială; antrenarea într-o măsură importantă a tinerilor cu o pregătire profesională elevată în activitățile de conducere profesionale, ca și în conducerea treburilor publice, alături de oamenii maturi și vârstnici, constituie o necesitate obiectivă a democrației, a eficienței și a progresului social contemporan.

Tema 8. Personalitatea elevului. Cunoașterea personalității elevului

□ Planul:

1. Personalitatea. Delimitări conceptuale.
2. Metode de cunoaștere a copilului.
3. Fișa (portretul) de caracterizare psiho-pedagogică a elevului.

□ Surse bibliografice:

1. Allport G., Structura și dezvoltarea personalității: București, 1981
2. Debesse M., Psihologia copilului: București, 1970
3. Dimitriu E. (coord.): Elev la șase ani: București, 1972
4. Dafinoiu I., Cosmovici A., Structura și dinamica personalității; Psihopedagogie: Iași, 1994
5. Duric I., Elements de psychologie de l' education; UNESCO: Geneva, 1991
6. Golu M., Dinamica personalității: București, 1993
7. Perron R., Genese de la persone: Paris, 1985
8. Moisin A., Caracterul la elevi: București, 1996
9. Șchiopu U., Verza E., Psihologia vârstelor: București, 1981
10. Vincent R., Cunoașterea copilului (trad.): București, 1972

1. Personalitatea. Delimitări conceptuale

Doi termeni se utilizează des în teoria și practica educațională: persoană și personalitate. Istoria psihologiei se confruntă tot timpul cu întrebarea: Ce este personalitatea? Răspunsurile sunt diferite. De regulă, trebuie să deosebim persoana de personalitate. Termenul de persoană, după cum am menționat în una din temele anterioare, desemnează individul uman concret. Personalitatea, dimpotrivă, este o construcție teoretică elaborată de psihologie pentru a explica la nivelul teoriei științifice modalități de ființare și funcționare ce caracterizează organismul psihofiziologic pe care îl numim persoană umană.

Analizând mai multe definiții ale personalității vom evidenția câteva caracteristici ale acesteia (după Perron R.):

- § Personalitatea cuiva este constituită din ansamblul de caracteristici care permite descrierea acestei persoane, identificarea ei printre ceilalți. Orice construcție teoretică validă referitoare la personalitate trebuie să permită descrierea conduitelor și aspectelor psiho-fizice, care fac din orice ființă umană un exemplar unic;
- § Altă caracteristică este coerența: majoritatea teoriilor determină ideea existenței unei anume organizări și interdependențe ale elementelor componente ale personalității, când în comportamentul cuiva apar acte neobișnuite, ele surprind, deoarece contravin acestui principiu;
- § Stabilirea temporală ca caracteristică: dacă personalitatea este un sistem funcțional, în virtutea coerenței sale, acestea generează legi de organizare a căror acțiune este permanentă.

Deci, o persoană se transformă, se dezvoltă, își păstrează identitatea sa psihică. Ființa umană are conștiința existenței sale, sentimentul continuității și identității personale, în ciuda transformărilor pe care le suferă de-a lungul întregii vieți. Aceste trei caracteristici evidențiază faptul că personalitatea este o structură.

O definiție din cele peste 50, evidențiază cel mai bine aceste trei caracteristici. Această definiție o dă autorul Allport G.: „Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psiho-fizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic”.

Trăsătura psihică este conceptul ce evidențiază aceste însușiri sau particularități relativ stabile ale unei persoane sau ale unui proces psihic. În plan comportamental, o trăsătură este indicată de predispoziția de a răspunde în același fel la o varietate de stimuli. De exemplu, timiditatea este un mod relativ stabil de comportare marcat de stângăcie, mobilizare energetică exagerată. Trăsăturile sunt în primul rând noțiuni descriptive, dar ele dobândesc în practică și o valoare explicativă.

La un nivel superior de generalizare se întâlnesc **tipurile** – ca structuri sau configurații specifice formate din mai multe trăsături. Trebuie să subliniem, totuși, că analize foarte fine ale unor comportamente variate care aparent evidențiază aceeași trăsătură nu au condus la rezultate convingătoare.

W. Mischel explică aceste neregularități considerând că trăsăturile sunt prototipuri, adică nu descriu decât proprietăți tipice în anumite situații. Cineva poate fi calificat coleric dacă a fost văzut cuprins de mânie într-o situație remarcabilă, chiar dacă aceasta nu este o constantă a comportamentului său. Apoi, putem observa că aceeași trăsătură are în vedere comportamente care se manifestă în situații foarte diferite: de exemplu, a-ți fi frică de eșec, de boală, de cutremur nu reflectă în mod necesar aceeași componentă a personalității.

Cercetările experimentale au demonstrat că atribuirea unor trăsături nu se face în funcție de motivație, care condiționează manifestările comportamentale, și că, în general, ultima impresie contează. Dar întâlnim și situații în

care prima impresie se transformă într-o grilă rigidă de observare a comportamentelor ulterioare ale cuiva. În situații simple, obișnuite, toți putem fi calmi; când însă determinanții situaționali sunt foarte puternici, acestea declanșează emoții atât la persoanele puțin anxioase, cât și la cele colerice: tuturor ne este frică de război și de boală. Totuși, aceste situații extreme vor declanșa emoții și mai puternice, uneori incontroabile.

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

a) tipul picnic – statură mijlocie, exces ponderal, față plină, mâini și picioare scurte, abdomen și torace bine dezvoltate – căruia îi sunt asociate următoarele trăsături psihice, grupate într-un profil numit ciclotimic: vioiciune, mobilitate, optimism, umor, sociabilitate, dar și superficialitate în relațiile sociale, spirit mai practic;

b) tipul astenic – cu corpul slab, alungit, mâini și picioare lungi și subțiri – căruia i se asociază un profil psihologic numit schizotimic: înclinație spre abstractizare, interiorizare, sensibilitate, meticulozitate dusă uneori până la pedanterie, un simț acut al onoarei, manifestări de ambiție ascunzând un complex de inferioritate;

c) tipul altetic – tipul cu o dezvoltare fizică și psihică echilibrată.

Aceste asocieri statistice între caracteristicile fizice și psihice s-au dovedit a fi semnificative pentru cazurile patologice, mai degrabă decât pentru personalitatea normală.

Abordând personalitatea umană dintr-o perspectivă structuralist-sistematică, G. Allport apreciază că la fiecare individ se pot descoperi 2-3 trăsături cardinale care domină și controlează celelalte trăsături. Urmează apoi un grup de trăsături principale (10-15), caracteristice și trăsături secundare care sunt mai slab exprimate și, de aceea, mai greu de identificat. Prin urmare, personalitatea nu este o simplă sumă de trăsături, ci structură organizată ierarhic. De aceea important este să surprindem configurația, structura și trăsătura pivot, cele care orientează întregul sistem de personalitate.

Cele două modele de descriere a personalității, a trăsăturilor și factorilor, deși diferite din punct de vedere al informațiilor de plecare, se aseamănă prin faptul că ambele încearcă să reducă diversitatea inițială a datelor la un număr redus de dimensiuni – trăsături sau factori. Sistemele de trăsături propuse de diverși autori variază în conținut și complexitate. Cele mai multe sisteme conțin o variabilă în relație cu anxietatea sau stabilitatea emoțională / tendința nevrotică. Dominația și sociabilitatea sunt de asemenea prezente.

Pentru a orienta studiul personalității elevului, cunoașterea și aprecierea corectă a acestuia din perspectiva procesului instructiv-educativ, prezentăm cele mai importante trăsături și calități formale, dinamico-energetice (temperamentul), de conținut socio-morale și axiologice (caracterul) și aspecte instrumentale, performanțiale ale personalității (aptitudinile).

Temperamentul

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

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

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

După aproape două milenii, Pavlov propune o explicație științifică a tipurilor de temperament în care caracteristicile activității nervoase superioare și raporturile dintre ele sunt noțiunile fundamentale. Înșușirile sistemului nervos sunt: forța sau energia – dependență de metabolismul celulei nervoase; mobilitatea – dependență de viteza cu care se consumă și regenerează substanțele funcționale constitutive ale neuronului – se manifestă prin ușurința cu care se înlocuiesc procesele nervoase de bază; echilibrul existent între excitație și inhibiție, dezechilibrul avantajând, de regulă, excitația.

Astfel, baza fiziologică a temperamentului este constituită de cele patru tipuri de sistem nervos ce rezultă din combinarea acestor trei însușiri fundamentale: tipul puternic neechilibrat, excitabil, se corelează cu temperamentul coleric, cel puternic echilibrat, mobil, se exprimă în temperamentul sangvinic, tipul puternic echilibrat, inert, în temperamentul flegmatic, tipul slab (luat global) fiind pus la baza temperamentului melancolic. Totuși, nu trebuie să punem semnul egalității între tipurile temperamentale și tipurile de sistem nervos. Acestea rămân de-a lungul vieții neschimbate, în timp ce temperamentul se construiește în cadrul interacțiunii individului cu mediul fizic și sociocultural, suportând în același timp și influențele celorlalte subsisteme ale personalității.

Cum arată cele patru tipuri clasice de temperament?

- a. **Colericul** este o persoană emotivă, irascibilă, oscilează între entuziasm și decepție, cu tendința de exagerare și tot ceea ce face; foarte expresivă, ușor „de citit”, gândurile și emoțiile i se succed cu repeziciune.

- b. **Sangvinicul** se caracterizează prin ritmicitate și echilibru. Persoanele cu acest temperament au în general o bună dispoziție, se adaptează ușor și economic. Uneori marea lor mobilitate se apropie de nestatornicie, periclitând persistența în acțiuni și relații.
- c. **Flegmaticul** este o persoană imperturbabilă, inexpressivă și lentă, calmă. Puțin comunicativă, greu adaptabilă, poate obține performanțe deosebite în muncile de lungă durată.
- d. **Melancolicul** este la fel de lent și inexpressiv ca și flegmaticul, dar îi lipsesc forța și vigoarea acestuia; emotiv și sensibil, are o viață interioară agitată datorită unor exagerate exigențe față de sine și unei încrederi reduse în forțele proprii.

Cu o bază științifică incontestabilă, teoria lui Pavlov este, totuși, mai puțin utilă educatorilor care nu dispun de mijloace necesare pentru identificarea tipurilor de sistem nervos. De aceea prezentăm tipurile temperamentale după școala caracterologică franceză (Le Senne, G. Berger). Pentru Le Senne, caracterul este ceea ce înțelegem astăzi în mod obișnuit prin temperament, adică „ansamblul dispozițiilor înăscute care formează scheletul mental al individului” (Debesse, M., 1970, p.223). În baza cercetărilor efectuate de psihologii olandezi Heymans și Wiersma, caracterologii descriu opt tipuri de temperament prin combinarea a trei factori: emotivitate, activitate și „răsunetul”. Astfel oamenii pot fi caracterizați conform acestor dimensiuni: emotivitate (E) – non - emotivitate (nE); activitate (A) – inactivitate (nA); primaritate (P), tendința de a trăi puternic prezentul, extraversiune – secundaritate (S), tendința de a rămâne sub influența impresiilor trecute, intraversive.

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

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

1. **Emotivii inactivi** – adică nervoși, care reacționează rapid la evenimente, și sentimentali, care reacționează lent.
2. **Emotivii activi** – în cadrul cărora se încadrează colericii, cu reacții rapide, explozive și pasionați, care au reacții lente.
3. **Neemotivii activi** – adică sangvinicii, cu reacții echilibrate, rapide, și flegmaticii, cu multă forță, dar lenți.
4. **Neemotivii inactivi** – cuprinzându-i pe amorfii, care deși cu mai puțină energie, sunt bine ancorați în prezent, și pe apatici, a căror lipsă de energie este dublată de un ritm lent al reacțiilor.

Această simplificare face evident faptul că pentru un educator este important să stabilească dacă un copil este activ sau nu și dacă este emotiv sau nu. Astfel, dacă un copil este activ, el ar putea fi harnic, energic, indiferent de gradul de emotivitate, iar dacă este emotiv și are reacții emoționale puternice, va fi implicat afectiv în tot ceea ce face, iar dacă este inactiv, ar putea fi lent, lenș, fără inițiativă. Astfel, pentru copiii activi, este necesară orientarea spre activități utile, valorizate social, și temperarea tendinței de a lua hotărâri pripite, în timp ce inactivii au nevoie de o stimulare constantă, bine dozată, și de un program de lucru strict supravegheat. Le Gall sublinia valoarea muncii în grup pentru temperamentele neemotive și inactice, în timp ce pentru alte tipuri efectele muncii în echipă sunt discutabile; sentimentalii, de exemplu, se integrează mai greu în grup și preferă să lucreze singuri.

În concluzie, putem spune că temperamentul se referă la o serie de particularități și trăsături înăscute care, nu pot fi valorizate moral, dar sunt premise importante în procesul devenirii socio-morale a ființei umane. Temperamentele nu sunt în relație cu aptitudinile, fapt evident și de existența unor persoane cu performanțe deosebite aparținând structurilor temperamentale.

Caracterul

Spre deosebire de temperament, care caracterul vizează în deosebi suprastructura socio-morală a personalității, calitatea de ființă socială a omului. Psihologia americană preferă utilizarea termenului generic de personalitate, care include într-un sistem unitar ceea ce europenii înțeleg prin temperament și caracter.

Etimologic, cuvântul caracter, care provine din greaca veche, înseamnă tipar, pecete, și, cu referire la om, sisteme de trăsături, stil de viață. Acest termen ne trimite la structura profundă a personalității ce se exprimă prin comportamente care sunt ușor de prevăzut.

Știm, de pildă, cu o anumită probabilitate, cum va reacționa un elev în caz de eșec sau succes, dacă va putea rezista la o anumită tentație sau dacă, într-un moment de răgaz, va prefera să citească o carte sau să se joace. O bună cunoaștere psihologică trece dincolo de comportamentele direct observabile și, pentru a-și fundamenta prezivțiuni corecte, își propune să răspundă la întrebarea „De ce?”. „Caracterul este acea structură care exprimă ierarhia motivelor esențiale ale unei persoane, cât și posibilitatea de a traduce în fapt hotărârile luate în conformitate cu ele”, spune A. Cosmovici, subliniind două dimensiuni fundamentale ale caracterului – una axiologică, orientativ-valorică, alta executivă, voluntară. Ideea autocontrolului în baza unor înalte valori morale este prezentă în multe definiții ale caracterului. Astfel, caracterul este „gradul de organizare etică efectivă a tuturor forțelor individului” (W.S. Taylor), „o dispoziție psiho-fizică durabilă de a inhiba impulsurile conform unui principiu reglator” (A.A. Rohack) sau o „voință moralicește organizată” (K. Klages).

Privit astfel, caracterul este un subsistem rațional-valoric și de autoreglaj al personalității și se exprimă, în principal, printr-un ansamblu de atitudini-valori.

Atitudinea exprimă o modalitate de raportare față de anumite aspecte ale realității și implică reacții afective, comportamentale și cognitive. Nu totdeauna între cele trei tipuri de reacții există un acord deplin; uneori ceea ce simțim nu e în acord cu ceea ce gândim despre ceva și nu totdeauna acționăm conform sentimentelor noastre.

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

Trăsăturile de personalitate, diagnosticate cu ajutorul chestionarelor, pot fi considerate expresia atitudinilor pe care persoana le are față de ea însăși (Bromberg, M., 1994). Am amintit că nu există un sistem de trăsături unanim acceptat cu ajutorul căruia să putem descrie caracterul cuiva. Numărul de trăsături, ca și descrierea lor variază de la un cercetător la altul. Adoptând un demers sistematic și utilizând analiza factorială, R. Cattell a elaborat un chestionar (16 P.F.) cu ajutorul căruia pot fi evaluați 16 factori de personalitate, între care: conservatorismul, emotivitatea, încrederea, indisciplina, relaxarea.

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

Vom prezenta câteva din scările *Inventarului de personalitate California* (C.P.I.), ce-l are ca autor pe Harrison G. Gough. Acest chestionar se bazează pe un demers empiric, operațional, itemii fiind selectați în funcție de capacitatea lor de a realiza descrieri specifice.

1. **Dominația:** evaluează factorii aptitudinali specifici liderului, dominanța, tenacitatea și inițiativa socială. („Majoritatea discuțiilor și certurilor în care mă angajez vizează probleme de principiu”).

2. **Acceptare de sine:** se referă la factori precum simțul valorii personale și capacitatea de a gândi și acționa independent. („Viața mea de zi cu zi este plină de lucruri care mă interesează”).

3. **Independență:** evaluează libertatea deciziei și capacitatea de a acționa în funcție de propriile dorințe. („Îmi este greu să simpatizez pe cineva care se îndoiește tot timpul și nu este sigur de nimic”).

4. **Empatie:** capacitatea unui individ de a sesiza cu cea mai mare exactitate posibilă cadrul de referință intern și componentele emoționale ale unei alte persoane și de a le înțelege ca și cum ar fi ei însuși această persoană. („Încerc totdeauna să țin cont de sentimentele celui altal înainte de a acționa”).

5. **Responsabilitate:** această scară identifică persoanele cu un caracter onest, responsabile și conștiincios. („Din punct de vedere pentru vecini, fiecare trebuie să întrețină spațiul din fața casei sale.”)

6. **Socializare:** indică nivelul de maturitate și spiritul de echitate socială la care a ajuns individul. („Înainte de a acționa, încerc să prevăd reacțiile prietenilor mei”).

7. **Autocontrol:** evaluează gradul și suficiența dominării de sine și absența impulsivității și egocentrismului. („Examinez o problemă din toate punctele de vedere înainte de a lua o decizie.”)

8. **Toleranță:** identifică persoanele ce au convingeri și atitudini sociale care nu sunt bazate pe prejudecăți; receptive și tolerante. („Aș fi gata să contribui din buzunarul meu pentru a îndrepta o greșală”).

9. **Realizare de sine prin conformism:** identifică factorii de interes și motivaționali care facilitează realizarea de sine în condițiile în care conformismul este un comportament pozitiv. („Cred că încercările și suferințele vieții ne fac mai buni.”)

10. **Realizare de sine prin independență:** identifică factorii de interes și motivaționali care facilitează realizarea de sine în condițiile în care autonomia și independența sunt comportamente pozitive. („Am impresia că sunt aproape la fel de capabil și inteligent ca majoritatea oamenilor care mă înconjoară.”)

Aptitudinile

În vorbirea curentă, un profesor spune despre un copil că prezintă aptitudini pentru un anumit domeniu (matematică, desen, muzică) atunci când acesta realizează performanțe ridicate în acest domeniu, de exemplu, dacă obține note foarte bune sau ia premii la diferite concursuri. La un nivel foarte general, s-ar părea deci, că aptitudinile se referă la reușita într-un anumit domeniu de activitate.

În primul rând, definirea aptitudinilor în funcție de succesul obținut într-un anumit tip de activitate este incorectă. Leontev definea aptitudinea drept „însușire individuală care determină efectuarea cu succes a unei anumite activități.” Se poate întâmpla ca un elev să obțină rezultate bune la un anumit obiect, în timp ce altul, de aceeași vârstă, nu.

Apare astfel aici una dintre problemele fundamentale în definirea aptitudinilor, și anume relația dintre aptitudini și capacități. Capacitatea psihică exprimă posibilitatea individului de a efectua cu succes o anumită activitate aici și acum. Ea se leagă, deci, întotdeauna de momentul prezent și este profund influențat de experiența în domeniul respectiv. Spre deosebire de capacitate, aptitudinea se leagă de potențialitate, de posibilitatea ca, dacă ar avea asigurate condiții optime, un anumit individ să ajungă la dobândirea unei capacități ridicate într-un domeniu.

Acest lucru are o deosebită importanță pentru profesor, dacă ne gândim că, de cele mai multe ori, elevii sunt evaluați după capacitățile lor și nu după aptitudini, situație întâlnită și în unele teste. Ceea ce ar putea indica într-o manieră mai adecvată nivelul de dezvoltare a aptitudinilor ar putea fi însă:

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

În vorbirea curentă, se utilizează frecvent expresia „nu are aptitudini pentru.” Aptitudinea nu este o realitate prezentă sau nu în mod absolut, ci este un continuu pe care se sintetizează toate ființele umane. Fiecare dintre noi are aptitudini mai mult sau mai puțin dezvoltate, în toate domeniile. Persoana care posedă o aptitudine la un înalt nivel de dezvoltare este numită ca talentată.

O altă caracteristică a aptitudinii este aceea că ea permite realizarea unor diferențieri între indivizi. Dacă toți oamenii normal dezvoltați posedă o anumită caracteristică, atunci aceasta nu mai constituie o aptitudine. Nu toți au aceeași abilitate în a utiliza cuvintele sau în a practica un anumit sport.

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

Atunci când un profesor analizează de ce un elev a obținut rezultate bune într-un anumit domeniu, în timp ce altul nu, s-ar putea să ajungă la concluzia că primul a avut o voință mai puternică și că învață mai mult timp sau că are o pasiune în domeniul dat. W. Stern face distincția între „dispozițiile de orientare” și „dispozițiile de înzestrare”. Multă vreme s-a pus întrebarea: care este fundamentul aptitudinilor? Aptitudinile sunt ele oare înnăscute sau dobândite? Ca de obicei în astfel de situații, adevărul se află la mijloc. Fără îndoială că există o componentă înnăscută a aptitudinilor, deși, mai puțin evident decât în cazul temperamentului. Este posibil ca influențele de mediu să aibă consecințe privind cristalizarea aptitudinilor.

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

1. **Aptitudini simple** (care favorizează realizarea a numeroase activități), la rândul lor împărțite în:

- aptitudini generale (prezente în toate domeniile);
- aptitudini de grup (care permit realizarea cu succes a unui grup de activități);
- aptitudini specifice (caracteristic unui domeniu restrâns).

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

Există unele suprapuneri în această clasificare. Astfel, o aptitudine complexă, cum ar fi aptitudinea matematică, poate cristaliza mai multe aptitudini simple, cum ar fi aptitudinea numerică și inteligența ca aptitudine generală. Din perspectiva psihologului, care se ghidează după structura funcțiilor psihice, se disting aptitudinile generale și de grup. Din perspectiva consilierului de orientare școlară și profesională, care se orientează după profesiile existente, sunt utilizate aptitudinile complexe.

Aptitudinile generale: inteligența

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

Studiind viața de zi cu zi, vă veți da seama că inteligența nu este ușor de definit. La un nivel intuitiv, omul inteligent este cel capabil de a rezolva problemele ce apar în viața de zi cu zi cu mai multă ușurință decât majoritatea oamenilor.

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

Pentru măsurare este utilizat conceptul de coeficient de inteligență, calculat după formula:

$$IQ = \text{Vârsta mentală} / \text{Vârsta cronologică} \times 100$$

Acest coeficient ne dă o imagine globală asupra dezvoltării inteligenței copilului. Astfel, un coeficient de 100 indică o dezvoltare normală, unul de 70 indică o inteligență redusă, iar unul de 130 o inteligență foarte dezvoltată.

Aptitudinile de grup și aptitudinile complexe

Deja existența unor aptitudini de grup, care ar favoriza realizarea unui număr mai mare de activități, este acceptată de către toți cercetătorii din domeniu legat în special de metodologia utilizată. Se admite în general existența a șase aptitudini de grup:

1. **Factor verbal** – notat cu V. Acest factor se referă la capacitatea individului de a înțelege rapid sensul cuvintelor, al frazelor. El este evaluat în multe scale de inteligență sau de dezvoltare, prin probe de două tipuri:

- tip vocabular – i se oferă subiectului o listă de cuvinte, cerându-i-se să le explice sensul;
- tip fraze – i se oferă unui subiect, o serie de fraze (de obiecte aforisme sau proverbe) cu solicitarea explicării sensului.

2. **Factorul de fluiditate verbală** – notat cu W. Spre deosebire de factorul V, fluiditatea verbală nu se referă la capacitatea de înțelegere a limbajului, ci la cea de expresie. Se poate întâmpla ca un elev care prezintă o înțelegere adecvată a frazelor, să aibă probleme cu exprimarea verbală. Pentru profesor, diferențierea dintre dificultățile de exprimare și cele de înțelegere este esențială.

3. **Factorul numeric** – notat cu N. Existența unei asemenea aptitudini este evidentă pentru învățători și profesori. Încă din ciclul primar se observă că unii copii lucrează mai ușor cu cifrele decât alții. Aceștea realizează mai ușor calcule simple și precise, dar nu trebuie confundat acest factor cu aptitudinea pentru matematică, care constituie o aptitudine complexă: operarea cu numerele și capacitatea de a rezolva problemele. De altfel, sunt bine

cunoscute cazuri de persoane cu inteligență redusă, care sunt capabile de a efectua calcule foarte complicate, dar nu reușesc să rezolve probleme.

4. **Factorul perceptiv** – notat cu P. Acest factor este legat mai degrabă de capacitățile neurosenzoriale ale individului și exprimă posibilitatea de a percepe obiectele în mod rapid și detaliat. Se poate întâmpla că o anumită întârziere în activitatea școlară a unui copil să se datoreze unei deficiențe senzoriale, prea mici pentru a fi direct observabile.

5. **Factorul de reprezentare spațială** – notat cu S. Spre deosebire de factorul precedent, factorul S nu se referă la percepția obiectelor prezente în mediul individului, ci la posibilitatea de a imagina aceste obiecte în coordonate bi sau tridimensionale, de a opera deplasări și transformări ale acestora, totul în plan mintal. Dată fiind legătura dintre funcția reprezentărilor și gândire, acest factor prezintă legături puternice cu inteligența generală, fiind inclus în bateriile de teste psihologice pentru măsurarea acestora.

6. **Factorul de dexteritate manuală** – notat cu M. Aptitudinile de a utiliza obiectele, de a mânui diverse instrumente sau unelte, exprimă mai degrabă o caracteristică psiho-motorie decât una cognitivă. Ea este importantă în orientarea școlară și profesională, fiind deci necesară evaluarea ei de către profesor.

Psihologii care nu admit exigența inteligenței ca factor general includ printre aptitudinile de grup și un factor de raționament, notat cu R. Acesta se suprapune cu descrierea inteligenței.

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

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

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

O primă condiție o constituie existența unei inteligențe de un nivel deasupra mediei sau cel puțin normală. Un loc deosebit îl ocupă creativitatea, absolut necesară, o înțelegere bruscă și totală a situației. Alte calități, cum ar fi înclinarea spre muncă reprezintă mai curând aspecte ale temperamentului decât ale aptitudinilor.

3. **Aptitudinile artistice** reprezintă unul dintre cele mai interesante aspecte ale aptitudinilor. În domeniul artistic, aspectul înăscut al aptitudinilor este cel mai vizibil. Sunt bine cunoscute cazuri de mari talente artistice (muzicale, în special) care au prezentat precocități deosebite. La 5 ani Mozart era deja un muzician apreciat. Sunt și cazuri în care înclinația spre o anumită artă se manifestă abia către vârsta adultă.

În concluzie, sarcina profesorului, indiferent de disciplina predată, constă în primul rând în cunoașterea individualizată a nivelului de dezvoltare al aptitudinilor fiecărui elev.

Copiii dotați intelectual

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

Unii cercetători consideră coeficientul de inteligență drept un factor determinant pentru definirea „supradotării”, în timp ce alții îl consideră un factor inutil. Feldman (1982) propune ca definiția a conceptului de dotare „capacitatea de a aduce o contribuție semnificativă în orice domeniu valorizat social”.

Noțiunea de supradotat este printre puținele concepte psihologice ce beneficiază de una juridică. Astfel congresul american a votat o lege privind educația copiilor, considerată utilă, în special pentru dimensiunile sale pragmatice:

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

În identificarea copiilor supradotați un rol deosebit îl are profesorul și familia. Aceștea sunt cei care vin permanent în contact cu elevii, iar diagnosticul lor se poate baza pe o observație îndelungată.

Mai trebuie menționat faptul, că unii supradotați, se comportă ca elevi ideali pentru profesori, sunt modele de bună purtare, în timp ce alții sunt adevărați copii problemă, putând fi evaluați de profesori ca fiind situați sub nivelul mediu al clasei. Explicarea ne trimite la diferențierea făcută de Guilford între gândirea convergentă și cea divergentă. Să ne amintim că A. Einstein și T. A. Edison, două dintre geniile omenirii, au fost considerați a fi elevi slabi de către profesorii lor.

Copiii dotați și talentați, fie ei divergenți sau convergenți din punct de vedere al gândirii, reprezintă o probă de foc pentru capacitatea și ingeniozitatea profesorului. Soluția care a fost propusă este cea a instrucției accelerate. Pentru mulți această expresie înseamnă ca elevul să „sară” pur și simplu una sau două clase. Există însă cel puțin trei moduri de a realiza același obiectiv:

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

▼ *Recomandări pentru profesori*

1. **Oferiți copilului dotat o îmbogățire orizontală și verticală a materiei.**

Îmbogățirea orizontală înseamnă a da unui copil care a terminat o temă înaintea restului clasei mai mult material de același nivel de dificultate. Cea verticală se referă la oferirea unui material de un nivel mai avansat, anticipând lecțiile ce urmează.

2. **Discutați împreună cu elevul posibilitatea realizată studiului individual.**

Una dintre cele mai eficiente metode în lucrul cu elevii dotați constă în stabilirea de teme de studiu individual. Temele trebuie orientate astfel să acopere domeniile de interes ale copilului.

3. **Încurajați lecturile suplimentare.** Unul dintre reproșurile cele mai frecvente este acela că elevii nu mai citesc. Unii specialiști recomandă ca aceștea să citească și biografii sau autobiografiile ale celebrităților.

4. **Stimulați apariția hobby-urilor.** Dacă un copil este interesat în mod special de poezie, de pești sau de calculator, el trebuie încurajat în această direcție.

5. **Încercați varianta unui mentorat prin corespondență.** În școlile mici, numărul copiilor dotați este adesea redus. Pentru a le oferi acestora o asistență educativă, s-a încercat în Statele Unite un program numit Sponsor – Corespondent Plan care pune la dispoziție copilul talentat cu un specialist din domeniul său de interes.

2. Metode de cunoaștere a copilului

Cunoașterea copilului. Puncte de reper în activitatea de cunoaștere biopsihică

Ceea ce caracterizează activitatea umană este proiectarea ei în cunoștință de cauză. Procesele școlare, educația și instrucția își dovedesc eficiența numai în măsura în care educatorul le proiectează conștient, prin raportare continuă la finalitățile specifice. Designul acestor activități, prin gradul mare de complexitate și prin caracteristicile distinctive, impune o concepție foarte clară a fazelor și etapelor de desfășurare. În logica pedagogică, prima idee de natură să dea claritate proceselor proiectate în a ști „cine” este elevul real și „ce” poate face. Astfel odată atras în interacțiunea factorilor implicați în proces, el va putea fi dat societății și sieși, ca personalitate împlinită pe măsura vocației și aspirațiilor sale.

În cunoscuta lucrare „Școala medie și problemele ei didactice”, N.Padellaro pune în discuție următoarea idee: „Să începem prin a ne întreba dacă profesorului, în afară de cunoașterea, fără îndoială profundă, a materiilor, cunosc la fel și ceea ce aș dori să numesc „materie primă”, adică pe elev. Dar cum ar putea ei să cunoască această materie dacă n-au studiat-o? Ce știu ei despre elev? Știu că e copil.... în general cu mai multă poftă să se joace decât să învețe, că e vioi și nu-i place disciplina?” (p.8)

Pe această temă toți pedagogii sunt de acord în unanimitate, mai ales o dată cu dezvoltarea curentului „Școli noi”, când pedagogia a cunoscut o adevărată „revoluție” prin „descoperirea copilului”. Din nefericire însă, practica școlară este, sub aspectul cunoașterii copilului, încă pe terenul amatorismului. Dacă din punct de vedere informațional, toți elevii se străduiesc să „parcurgă programa”, din punctul de vedere al climatului pedagogic favorabil formării personalității, al dezvoltării aptitudinilor, al profilului caracterial, suntem încă descoperiți. Concepția tradiționalistă, conform căreia elevul trebuie să se supună necondiționat și să execute ordinele în stil „magister dixit”, dăinuie în proporții însemnate.

Puțini educatori se întreabă cum trebuie procedat astfel încât elevul, pe măsură ce dobândește conștiința de sine, să învețe a-și pune sieși întrebări. Învățământul formativ înseamnă a-i cultiva elevului gândirea, forțele creatoare, independența acțiunilor, capacitatea de a-și îmbogăți identitatea, rămânând mereu el însuși, trăind sentimentul că este liber în activitățile prin care își servește societatea, în care trăiește servindu-se pe sine.

Cunoașterea biopsihică a elevilor nu trebuie să fie o acțiune în sine, ci să-i faciliteze învățătorului formarea lor. În funcție de particularitățile psihoindividuale, să se ierarhizeze și să se coordoneze influențele pozitive care, exercitate asupra elevilor să determine participarea activă a acestora la propria lor formare. Copiii trebuie inițiați în exercițiul autocunoașterii, pentru ca, într-o ambianță constructivă, modelatoare și automodelatoare, să-și formeze conduita și acele comportamente prin care, la vârsta maturității să se manifeste plener, autentic. Învățătorul care se călăuzește în activitatea desfășurată după clișee va determina elevii săi să devină simpli roboți. Ei vor executa sarcinile trasate de alții, vor accepta fără discernământ orice îndemn și nu vor fi capabili să diferențieze valorile spirituale autentice de nonvaloare.

Scopul pe care trebuie să-l urmărească învățătorul, prin investigarea psihică a elevilor săi, trebuie să fie acela de a descoperi imensul potențial al copilului, spre a-l valorifica în opera de construcție a fiecărei personalități. În același timp descoperind copilul real, va stabili ușor punți de legătură între ceilalți componenți ai grupului, făurind simultan sintalitatea clasei pe care o conduce. În felul acesta, el va avea cheia controlului și progresului fiecărui elev în parte și a grupului în totalitatea ei.

Abordând problema cunoașterii psihopedagogice de pe o astfel de poziție, învățătorul va descoperi mereu modalități de transformare a copilului, transformându-se și pe sine, în virtutea principiului bipolarității actului pedagogic. Numai învățătorul are fericita predestinație de a se forma prin și o dată cu elevii săi. Prin aceasta, activitatea învățătorului este unică în ierarhia activităților umane, crește încrederea în potențialul său educativ, abolind concepția potrivit căreia copilul este doar obiect al educației. Relația funcțională dintre potențial și eficiență constă în punerea de acord a celor două forțe: *forța educațională* (învățătorul) și *forța elevului de a se autodepăși*. Conceptul de potențial semnifică disponibilitățile de eficiență ale procesului care, în dinamismul său, valorifică la maximum educabilitatea.

Explorarea potențialului celor două entități – educator – educat – nu mai trebuie amânată. Dacă cercetătorilor li se pare o problemă minoră, atunci practicienii să-și mobilizeze forțele devenind experimențiști, valorificând pe de o parte potențialul elevilor și al celorlalți factori implicați în devenirea umană. Învățătorii au la îndemână cel mai potrivit material de cercetare: elevul. El trebuie să se angajeze cu toată forța aptitudinilor și a cunoștințelor științifice în dubla ipostază de practician și teoretician și să nu-și limiteze activitatea la instrucțiuni venite pe cale ierarhică.

Saltul pe care l-a făcut pedagogia în ultimele decenii, prin încorporarea psihologiei în didactică, a dat o nouă direcție practicii educaționale. Acțiunea didactică este centrată pe elev și pe grup, deplasată de pe predare pe organizarea învățării, de pe informare pe formare. Formarea trebuie să conducă devenirea continuă a ființei umane. Atât obiectele cât și metodele, și evaluarea trebuie să devină fapte de conștiință pentru elev, deoarece el dispune, surprinzător de mult, de un anume reflex de orientare, de o curiozitate naivă foarte vivace. Interesele prind contur mult mai repede decât suntem înclinați să credem, iar nevoia de activitate atât de evidentă la copii, trebuie satisfăcută prin mijloace educaționale stimulative, de natură să pună bazele comportamentelor de tip euristic.

Copilul, care se dezvoltă în parametrii normali simte o acută nevoie de înțelegere a tot ce i se oferă spre cunoaștere / învățare, de unde și celebra întrebare, tipică pentru copilărie, „*de ce*”, cu care el îi asaltează pe adulți. Ipoteza de obiect-subiect al educației / autoeducației trebuie să devină o caracteristică neîntârziată a elevului în plin proces de formare.

Cunoașterea prin metoda transversală, practică cu precădere până acum, nu este atât de favorabilă pedagogiei de tip formativ. *Metoda longitudinală* permite cunoașterea a ceea ce diferențiază pe fiecare copil de ceilalți membri ai grupului și, de pe această poziție, învățătorul poate organiza optim procesul de învățământ. Studiul longitudinal al copilului de vârstă școlară mică, vârstă la care ritmul dezvoltării este mai accelerat față de alte stadii ontogenetice, înlesnește surprinderea modificărilor comportamentale. Învățătorul poate proiecta astfel situații de învățare diferențiate. În același timp, sesizând eventuale decalaje în dezvoltarea diferitelor componente ale personalității, sub aspectul maturizării, el poate interveni oportun, pentru corectarea „din mers” a dezechilibrelor. Încă un avantaj al metodei longitudinale constă în faptul că face posibilă proiectarea construcției personalității, păstrând unitatea și originalitatea identității sistemului psihic.

Studiul longitudinal, de asemenea, oferă posibilitatea comparării datelor obținute pe fiecare palier al dezvoltării copilului. Compararea cu datele obținute prin metoda transversală constituie modalitatea de a crea profilul grupei, sintonitatea, ceea ce pentru învățător este la fel de important, căci el trebuie să armonizeze relațiile interpersonale, păstrând, în același timp, independența fiecărui elev, asigurându-i progresul conform ritmului său propriu.

Metode de cunoaștere a personalității școlarului mic

Psihologia copilului oferă tabloul general al fiecărei vârste și metodele de investigare biopsihică. Numai practica organizată pe baze științifice dă posibilitatea să se compare rezultatele obținute, în cadrul real al evoluției copilului. Învățătorul abilitat știe că nu se poate bizui numai pe specificul unei singure metode. El va îmbina, în primul rând, *observarea* conduitei generale a copilului cu *metoda biografică* (felul cum se manifestă copilul când primește o sarcină de învățare, cum reacționează în fața unor cerințe școlare, cum participă la activitățile extrașcolare, cum interpretează faptele de conduită generală puse în discuție, cum se apreciază pe sine și pe ceilalți).

Metoda biografică dobândește mai multă însemnătate către sfârșitul clasei a treia – a patra, când personalitatea copilului a prins contur semnificativ și evenimentele din viața personală au avut un anume impact asupra evoluției sale. Astfel de evenimente pot fi: abandonarea de către părinți, decesul unei ființe dragi, separarea părinților, mutarea domiciliului și, implicit al școlii, apartenența la o familie cu mai mulți copii, existența unor relații familiale tensionate, dezvoltarea sa într-o instituție tutelată etc.

Integrată metodei observației și celei biografice, foarte eficientă este *metoda convorbirii* utilizată, de regulă, în timpul desfășurării unei activități sau în cadrul unor manifestări extraclasă / extrașcolare. Una din cerințele aplicării acestei metode constă în adoptarea de către învățător a unei atitudini neutre, principale, fără încercarea de a-i sugera elevului răspunsul.

Convorbirea presupune:

- organizarea, angajarea unei discuții cu subiect;
- are ca scop obținerea unor date referitoare la conținutul informațional, interese, aspirații;

Convorbirea trebuie organizată prealabil:

- precizate scopurile;
- evidențiate momentele și situațiile posibile;
- desfășurată natural;

- verificate datele, confirmate și completate datele.

Sistemului de metode investigative i se alătură **metoda analizei produselor activității**. La vârsta școlară mică, această metodă îi oferă învățătorului date foarte relevante despre structura și capacitățile psihice ale subiectului. Analizând scrierea copilului din clasa întâi, se pot obține date importante despre capacitatea integrării elementelor grafice în unități lexicale, despre câmpul perceptiv vizual, despre nivelul senzorio-motor al gestului scrierii etc. Analizând compunerea orală sau scrisă a unui text cu temă dată sau liber aleasă, se pot trage concluzii însemnate despre: limbaj, blocul operator cognitiv, memorie, aptitudini etc. Nu de mică importanță sunt concluziile cu privire la nivelul deprinderilor de integrare a noțiunilor gramaticale în limbajul scris, a câmpului lexical însușit / activat, de orientare în spațiul grafic și utilizare rațională a acestuia etc.

O altă arie curriculară, care îi oferă învățătorului posibilitatea cunoașterii capacităților și deprinderilor, este aria artelor plastice. Arta, prin definiție, obiectivează realitatea subiectivă, dar, în același timp, este modul de subiectivare a experienței dobândite în interacțiunea cu natura, cu societatea, cu valorile culturale. De asemenea, arta prin concentrarea esteticului în substanța sa exercită o imensă influență asupra copilului, stimulându-i forțele creatoare și, concomitent, mărindu-i capacitatea de receptare a frumosului, de trăire estetică autentică și profundă.

De aceeași valoare investigativă sunt produsele din aria *lucrărilor practice / tehnice*. Confectionarea unui obiect, de exemplu, îl „developează” pe elev sub raportul proceselor cognitive, a imaginației, a deprinderilor motorii, inclusiv în privința nivelului cunoștințelor despre materialele folosite și însușirile acestora. În spontaneitatea care îl caracterizează pe școlarul mic, el își dezvăluie întregul său potențial, în toate situațiile dirijate ori nendirijate.

Pentru ca metoda analizei produsului activității să-și păstreze valoarea de obiectivitate, învățătorul trebuie să stabilească riguros criteriile de apreciere: a) corectitudinea / noncorectitudinea produsului; b) gradul de originalitate în opoziție cu platitudinea / banalul; c) expresivitatea / nonexpresivitatea; complexitatea / simplitatea. De exemplu, lectura unui text literar, declamarea unei poezii demonstrează elecvent, în primul rând, nivelul la care se află elevul în privința însușirii limbii, capacitatea de a da expresie corespunzătoare semnelor de punctuație pe care le conține textul, gradul la care se află flexiunea sonoră specifică limbii vorbite, gradul de înțelegere a mesajului etc.

Cât privește criteriul originalitate, acesta este un indicator important de evaluare a aptitudinilor creatoare, a talentului, a stilului personal, care conturează deja profilul personalității. Complexitatea în opoziție cu simplitatea oferă largi posibilități de evaluare a nivelului de dezvoltare a forțelor psihice. Când într-un desen elevul redă cele mai mici detalii, aparent neobservabile, se poate conchide asupra capacității de observație, asupra capacității de analiză subtilă, asupra limbajului specific artei plastice.

În ultimele decenii, mai ales sub influența pedagogiei piagetiste au dobândit o largă răspândire testele standartizate. Ele s-au dovedit foarte eficiente, în special pentru determinarea stadiilor particulare (M.Golu, p.23). Există teste pentru cunoașterea particularităților tuturor componentelor personalității, proceselor și capacităților biopsihice: cognitive, senzorio-motorii, aptitudinale, atitudinale etc. Redăm în anexă tipuri de teste pentru diferite grupe de procese psihice, inclusiv chestionare pentru părinți.

Experimentul psihologic, ca metodă cu cel mai vechi statut, nu poate fi omis din sistemul metodologic utilizat în scopul unei cunoașteri cât mai apropiate de copilul real. Experimentul de laborator, firește, este mai greu de abordat de către învățător. În școlile în care există psiholog și o dotație adecvată, experimentul, în toate formele lui, trebuie să-i furnizeze învățătorului toate datele și detaliile referitoare la gradul de dezvoltare neuropsihică, la potențialul cognitiv, la nivelul limbajului, ori la nivelul valorilor culturale asimilate de elev.

Experimentul presupune intervenția conștientă activă a învățătorului în desfășurarea procesului, fenomenului și are ca scop descoperirea legilor care guvernează fenomenele.

Caracteristici:

- provoacă intenționat schimbări în condiții spațio – temporale definite, stabilite;
- repetă fenomenul de câte ori este nevoie pentru a completa datele, a le interpreta sau verifica;
- modifică, variază condițiile desfășurării fenomenului;
- izolează fenomenul studiat și îl verifică în vederea stabilirii cu un înalt grad de certitudine a legăturii lui cauzale.

q Ancheta

Este o metodă care constă în recoltare metodică de informații, în baza unei scheme operaționale, scrise sau orale, de tipul întrebare-răspuns. Se bazează pe tehnica chestionarului și pe tehnica interviului.

Chestionarul presupune o suită de întrebări (itemi), ordonate într-o anumită formă, ce se adresează subiectului căruia i se solicită acordul sau o judecată de valoare.

Etape: pregătirea anchetei; redactarea și aplicarea chestionarului (pot fi aplicate de către anchetator); prelucrarea și interpretarea rezultatelor; redactarea raportului final al anchetei și soluționarea problemei. Întrebările chestionarului pot fi închise-deschise, factuale de cunoștințe, de opinii, atitudini, de motivație, și trebuie să fie clare, precise, simple, puține.

Interviul vizează culegerea prin intermediul anchetatorului a informației; formele sale sunt: intervin clinic (diagnostic sau terapeutic), intervin formal, intervin informal.

Dificultăți:

- prelucrarea statistică a datelor, multe surse de eroare și distorsiune;
- nu permite determinarea intensității fenomenelor sondate.

q Anamneza

Anamneza constă în culegerea de informații prin discuții cu individul și cu alte persoane care îl cunosc, despre principalele evenimente din existența individului, în schimbul reconstituirii dezvoltării psihice, al cunoașterii întregului proces de formare a personalității sale, în încercarea de a identifica factorii determinanți ai anumitor manifestări și de a stabili modalitățile optime de acțiune în viitor.

Se analizează condițiile social-economice, mediu concret – antecedente familiale, condiții socio-educative, antecedente școlare, antecedente psiho-fiziologice, comportarea în familie, școală, societate, randamentul în activitate etc.

q Metoda analizei psihologice a produselor activității elevilor

Întreaga activitate școlară și extrașcolară se concretizează, se materializează în produse realizate de elevi, care în urma analizei, a cercetării oferă date importante pentru cunoașterea personalității acestuia.

Pentru obiectivele cu conținut umanistic, produsele se concretizează în povestiri, compuneri, compoziții literare, analize literare etc.; pentru obiectele cu conținut științific – rezolvări de probleme, exerciții, efectuarea de experiențe; științelor sociale le sunt specifice interpretarea materialului, alcătuirea de fișe etc.; activitățile sportive se materializează în performanțele realizate de elevi.

Analiza psihologică oferă utile informații și de legătură cu eficacitatea psihoconstructivă a unor metode de învățământ.

q Metoda aprecierii obiective a personalității

Elaborată de Gh. Zapan, presupune aprecierea educativă în sensul corespondenței ei cu datele realității.

Ca exerciții-metodă, Gh. Zapan propune ca la un anumit interval de la începerea școlii, elevii să aibă de rezolvat o anumită probă – temă școlară. După rezolvarea acestuia, ei trebuie să indice numele acelor elevi pe care ei îi apreciază că au rezolvat cel mai bine – primii 30% începând cu cel mai bun, și pe ultimii 30% - cei care apreciază că au rezolvat mai slab. Fiecare se va aprecia pe sine, incluzându-se într-una dintre cele două categorii. Același lucru îl va face profesorul – va aprecia pe primii 30% și pe ultimii 30%.

După aprecierea probelor se va realiza clasificarea reală și se vor confrunta cele individuale cu cea reală.

La fel se poate aprecia și în direcția aprecierii din punct de vedere al unor însușiri, aptitudini, trăsături. Rezultatele obținute vor fi consemnate în foaia de observare a clasei.

q Metoda testelor psihometrice

Termenul „test” derivă din latinescul „testimonium” – și a fost introdus în cercetarea psihologică de McKeen Cattel.

Testul este un instrument de investigare experimentală, reprezentând o situație standartizată (temă, condiții de aplicare și prelucrare a rezultatelor), practicabilă individual sau colectiv, în scopul de a diagnostica prezența unei însușiri, aptitudini, trăsături psihice, mai ales în perspectiva unei juste orientări sau selecții profesionale.

Testul presupune:

- o serie de întrebări, probe, sarcini (școlare, profesionale, tehnice, practice);
- un caracter unitar;
- utilizarea în vederea stabilirii nivelului de dezvoltare a unor aptitudini senzoriomotorii, intelectuale sau a unor dimensiuni ale personalității;
- prelucrarea statistică a rezultatelor.

Ele pot fi clasificate în teste individuale și teste de grup, teste verbale, teste neverbale, teste instrumentale, teste de eficiență și teste de performanță, teste de personalitate, teste cu răspuns la alegere și teste cu răspuns liber, teste cu timp limitat sau timp liber. Elementele cantitative oferite de teste se cer verificate, completate, corelate cu informațiile obținute prin alte căi.

Vom prezenta exemple de utilizare a unor metode din cele expuse.

În acest domeniu a lucrat eficient și efectiv academicianul rus Leonid Zankov în anii 60 ai sec. XX.

L. Zankov a fost fondatorul sistemului didactice experimentale, sistemă, care avea la bază ideea formării dezvoltării copilului în cadrul procesului de învățământ. În viziunea lui Zankov, formarea-dezvoltarea copilului ca personalitate începe de la cunoașterea copilului. Se propune cunoașterea copilului în câteva aspecte: activitatea gândirii; activitatea observării; activitatea practică. După cum se menționează aceste trei aspecte vor evidenția un spectru larg de procese, trăsături, abilități, pe care le posedă copilul.

Pentru a studia activitatea gândirii L. Zankov propune să fie utilizată metodică elaborată sub conducerea psihologului L. Vâgotschi. Sensul metodicii este: de a determina rolul cuvântului și caracterul utilizării funcționale a cuvântului în procesul formării noțiunii.

Academicianul L. Zankov a modificat metodică nominalizată: însușirile figurilor percepute nemijlocit, care în cercetarea lui Vâgotski serveau în calitate de material suplimentar pentru studierea rolului cuvântului în formarea noțiunii, în metodică lui Zankov au devenit baza studierii obiectelor sub câteva aspecte. Analiza și sinteza, abstractizare și generalizarea ca operații ale gândirii puteau fi urmărite în cadrul activității gândirii.

Metodică propusă de către Zankov este următoarea: în fața elevilor se aranjează corpuri geometrice, care se deosebesc între ele după: formă (cilindrice, cu muchii); după înălțime (10 și 5 cm); după culoare (cinci culori). Aceste corpuri alcătuiesc patru grupe, fiecare grupă având numele său, în corespundere cu două însușiri comune:

înălțimea și forma. Corpuri joase, cu muchii: (8) se numeau bic; corpuri înalte cu muchii: (7) - gur; corpurile joase cilindrice (3) – țev; corpuri înalte cilindrice (3) – lag.

Sarcina, care trebuie realizată de copil: să determine principiul clasificării, distribuirii corpurilor într-o grupă sau alta. Copilului i se propuneau figurile în ordine haotică, el trebuie să le distribuie în grupe. Copilul primea instrucția: În fața ta se află corpuri, fiecare are un nume, același nume pot să-l aibă câteva figuri (de exemplu, se arată un corp din grupa bic și se spune cum el se numește. Tu trebuie să selectezi acele figuri, care se numesc de asemenea bic.)

După ce copilul realiza sarcina, raporta cum a făcut, adică prezenta dare de seamă. De exemplu, de ce corpul se numește bic. Dacă copilul distribuie toate corpurile în patru grupe, el trebuie să răspundă la întrebarea: După care însușiri se împart figurile în patru grupe?

Timpul rezervat pentru realizarea probei – 20 minute. Care trăsături ale gândirii pot fi evidențiate prin intermediul acestei metodici? Copiii realizând sarcina ating 7 nivele în activitatea gândirii:

- Nivelul I. Elevul nu înțelege sarcina, instrucția, să selecteze obiective, asemănătoare cu modelul.
- Nivelul II. Elevul înțelege că trebuie să selecteze obiecte asemănătoare, însă nu poate privi toate corpurile din același punct de vedere.
- Nivelul III. Elevul alege corpurile care corespund după însușire, dar nu poate lămurii cum a procedat.
- Nivelul IV. Selectând în două grupe corpurile după două însușiri copilul nu poate lămurii procedura.
- Nivelul V. Selectând corpurile după două însușiri, copilul numește numai o singură însușire.
- Nivelul VI. Selectând corpurile după două însușiri, copiii numesc două însușiri.
- Nivelul VII. Elevii clasifică corpurile și determină verbal criteriile după care se clasifică.

Activitatea de observare. Este o activitate „bogată” în procese psihice și calități. În această activitate complexă o componentă importantă este percepția. Percepția este legată de gândire. Aceste procese se bazează pe cunoașterea rațională a lumii.

Metodica studierii activității de observare: urmărește scopul de a evidenția nivelul dezvoltării spiritului de observare la fiecare copil. Spiritul de observare este o calitate, o însușire.

Metodica elaborată și aprobată de L.Stupacenco

Metodica recomandă pentru promovarea probelor cu copiii: să se aleagă un obiect necunoscut de către copii, dar accesibil și interesant pentru ei (o momâie a unei păsări, a unei cârțițe, o plantă din ierbar, o copie a unui tablou cu subiect). Instrucția este formulată strict, concis: „Privește atent obiectul și vorbește cum arată el.” Nu se detaliază nimic, nu se indică, nu se numesc părțile componente. Instrucția poate să se repete. Pe parcurs se prevede a stimula copilul în mod verbal: „Așa”, „Ce ne mai spui”, „Privește atent”.

Așa o instrucție urmărește scopul de a da posibilitate copilului să observe independent. Atunci când copilul vorbește, învățătorul, studentul fixează cele spuse într-un proces verbal. Se fixează totul: detaliile, caracteristica lor, pauzele. Când copilul termină caracteristica, procesul verbal se prelucrează și se determină nivelul dezvoltării spiritului de observare în baza următoarelor criterii:

- numărul detaliilor;
- caracteristica detaliilor sub trei aspecte: formă, culoare, mărime;
- planul observării;
- stabilirea unor legături între structura obiectului și modului său de viață sau între detalii și ideea tabloului;
- comparații făcute pe parcurs;
- generalizări.

Pentru a judeca despre nivelul dezvoltării spiritului de observare trebuie să ne conducem de un etalon, elaborat din timp.

Activitatea practică – acțiunile practice, priceperile, deprinderile.

Metodica propune: copiii să confecționeze o cutie din hârtie groasă după model. Fiecare elev primește modelul A, iar în unele cazuri și modelul B. Modelul A – cutiuța fără careva semne, segmente. Modelul B – cutiuța cu unele indicații suplimentare (linii, care arată unde trebuie îndoită). Pentru confecționarea cutiuței se fac 5 operații:

1. se pregătește un pătrat;
2. marginile pătratului se îndoie;
3. se taie;
4. se strânge cutia;
5. se încheie.

Au fost pregătite șabloane: nr.1 – un pătrat; nr.2 – pătrat cu marginile îndoite; nr.3 – pătrat cu marginile îndoite și cu tăieturi.

Instrucția: copilul primea cutia și sarcina de lucru: Privește atent cutia și fă una asemănătoare.

Pe parcurs copilul analizează obiectul, face sinteză. Deosebit două etape importante în procesul confecționării cutiei: pregătitoare (analiza) și realizatoare.

3. Fișa de caracterizare psihopedagogică a școlarului mic

I. Date personale

1. Numele și prenumele
2. Locul și data nașterii
3. Domiciliul
4. Școala și clasa în care învață

II. Date familiale

1. Ocupația și locul de muncă al părinților
tatăl
- mama
2. Structura și componența familiei
 - a. Tipul familiei
 - normală
 - tatăl (mama) decedat
 - părinții despărțiți
 - părinți vitregi (unul, amândoi)
 - b. Frați (surori) mai mici, mai mari

| Nr. crt. | Vârsta | Ocupația | Nr. crt. | Vârsta | Ocupația |
|----------|--------|----------|----------|--------|----------|
| 1. | | | 1. | | |
| 2. | | | 2. | | |
| 3. | | | 3. | | |
| 4. | | | 4. | | |

Alte situații

Alte persoane (rude) apropiate în familie

3. Atmosfera și climatul educativ
 - raporturi armonioase, de înțelegere între părinți și copii;
 - raporturi punctate de conflicte mici și trecătoare;
 - dezacorduri puternice în familie, conflicte frecvente;
 - familie destrămată sau pe cale de destrămare.
4. Condiții de viață și de muncă ale elevului
 - foarte precare;
 - la limită;
 - acceptabile;
 - bune;
 - foarte bune;
5. Influențe din afara familiei (vecini, prieteni, colegi)
 - reduse;
 - ample;
 - frecvente;
 - întâmplătoare.

III. Dezvoltarea fizică și starea sănătății

1. Caracteristici ale dezvoltării fizice
-
2. Îmbolnăviri:
 - a) anterioare intrării în școală
 - b) pe parcursul școlarității
 -
3. Deficiențe, handicapuri (senzoriale, motorii)
-

IV. Particularități ale debutului școlarității

1. Pregătirea copilului pentru a deveni școlar
 - a) dezvoltarea motivelor și intereselor de cunoaștere
 -
 - b) capacitatea de a efectua acțiuni practice și mentale
 -
 - c) capacitatea verbalizării reprezentărilor
 -
 - d) gradul de independență a proceselor intelectuale
 -
2. Simptomatologii ale conduitei
 - pozitivă, adecvată începerii școlarității;
 - negativă, neadecvată începerii școlarității.

6. Stilul de muncă

a) Cum lucrează:

- sistematic, ritmic, organizat;
- inegal, cu fluctuații în salturi;
- neglijent, copiază temele de la alții, așteaptă să i le facă părinții;
- mari lacune în cunoștințe, rămăneri în urmă la învățatură și la alte activități;
- alte mențiuni

b) Sârguința

| Foarte sârguincios | De obicei sârguincios | Puțin sârguincios | Nesârguincios |
|--------------------|-----------------------|-------------------|---------------|
| | | | |

c) autonomie, creativitate:

- inventiv, cu manifestări de creativitate;
- manifestă uneori inițiativă, independență;
- se conformează de regulă modelului, procedează rutinier;
- nesigur, dependent, fără inițiativă;
- alte caracteristici

VII. Conduita elevului la lecție și în clasă

1. Conduita la lecție:

- atent, participă activ, cu interes;
- atenția și interesul inegale, fluctuante;
- de obicei pasiv, așteaptă să fie solicitat;
- prezent numai fizic, cu frecvente distrageri.

2. Purtarea în general:

- exemplară, ireproșabilă;
- corectă, cuviincioasă, bună;
- cu abateri comportamentale relativ frecvente dar nu grave;
- abateri comportamentale grave, devianță.

VIII. Conduita în grup, integrarea socială a elevului

1. Participarea la viața de grup:

- mai mult retras, rezervat, izolat, puțin comunicativ;
- participă la activitatea de grup numai dacă este solicitat;
- este în contact cu grupul, se integrează, dar preferă sarcinile executive;
- caută activ contactul cu grupul, sociabil, comunicativ, stabilește ușor relații, vine cu idei și propuneri;
- activ, sociabil, comunicativ, cu inițiativă, bun organizator și animator al grupului.

2. Cum este văzut de colegi:

- bun coleg, săritor la nevoie, te poți bizui pe el;
- bun coleg, sensibil, te înțelege și te împrietenești ușor cu el;
- preocupat mai mult de sine, individualist, egoist.

3. Colegii îl apreciază pentru:

- rezultate la învățatură;
- performanțele extrașcolare;
- pentru că este prietenos, apropiat.

IX. Trăsături de personalitate

1. Temperament:

- puternic exteriorizat, impulsiv, nestăpânit, inegal, iritabil, uneori agresiv, activ, rezistent la solicitări, cu tendințe de dominare a altora;
- exteriorizat, energic, vioi, mobil, echilibrat, ușor adaptabil, vorbăreț, guraliv, nestatornic;
- calm, controlat, reținut, lent, uneori nepăsător, mai greu adaptabil, rezistent la solicitări repetitive;
- hipersensibil, interiorizat, retras nesigur, anxios;
- tip combinat

2. Emotivitate:

- foarte emotiv, excesiv de timid, emoțiile îi perturbă activitatea;
- emotiv, dar fără reacții dezadaptive;
- neemotiv, îndrăzneț.

3. Dispoziție afectivă predominantă:

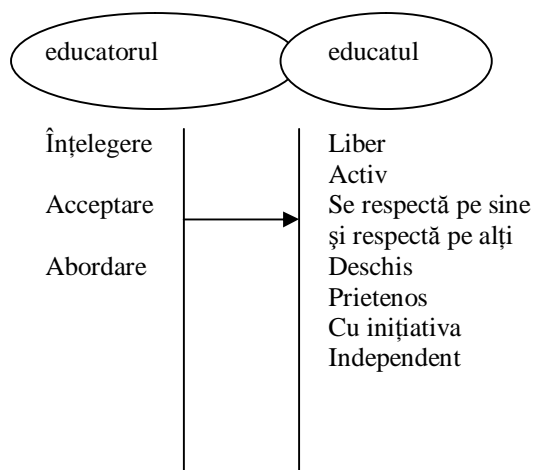
- vesel, optimist;
- mai mult trist, deprimat.

4. Însușiri aptitudinale:

- lucrează repede, rezolvă ușor și corect sarcinile de învățare;
 - rezolvă corect, dar consumă mai mult și investește mai multă energie;
 - lucrează greoi, cu erori, nu se încadrează în timp.
5. Trăsături de caracter în devenire:
- a) atitudini față de muncă:
- pozitive
 - negative
- b) atitudini față de alții:
- pozitive
 - negative
- c) atitudini față de sine:
- pozitive
 - negative

Principalele modalități, metode de investigare sunt: observația, experimentul, convorbirea, chestionarul, ancheta, analiza psihopedagogică a produselor activității, metoda testelor, metoda statistică.

Conspect de reper la temă.



Autoreflexia:

- q Cum sunt eu pentru elevii mei?
- q Simt ei din partea mea dragoste?
- q Au încredere în mine?
- q Cred elevii mai în faptul că eu îi înțeleg?
- q Sunt obiectiv cu copiii?
- q Preferă elevii mei să comunice cu mine?
- q Care teme sunt ocolite în discuție cu elevii mei?

Sunt eu pregătiți pentru a accepta copilul în mod firesc? Îl voi accepta dacă:

- q Voi recunoaște dreptul lui la orice faptă săvârșită;
- q Îi voi permite să fie așa cum este?
- q Îi voi respecta ideile, simțirile, retrăirile;
- q Îl voi asculta cu răbdare;
- q Îl voi susține oriunde și oricând;
- q Voi accepta că părerile noastre nu coincid întotdeauna;
- q Voi avea încredere în forțele și potențialul lui.

Tema 9. Familia – factor educativ – 2 ore

□ **Planul:**

1. Familia ca prim mediu educogen
2. Climatul familial și impactul său asupra formării copilului
3. Obiectivele educaționale ale familiei
4. Părinții în relația cu școala
5. Elevul între cerințele școlii și cele ale familiei

□ **Surse bibliografice:**

- Casfle E. Educarea părinților în lume. Institutul pentru Educație al UNESCO. – București, 1972
- Stern H.H. Educația părinților în lume. Institutul pentru Educație al UNESCO. – București, 1972

□ **Însărcinare:** De conspectat “Bazele legislației Republicii Moldova” în vederea educației copiilor în familie

Cuvinte – cheie:

Familie - grup de persoane, legate nemijlocit prin înrudire de sânge sau prin căsătorie. Nucleul social al familiei îl formează legătura mamă – copil. Din punct de vedere sociologic este esențial ca familia să se caracterizeze prin conducerea comună a gospodăriei, anumite contacte sociale constante și roluri bine definite, un spațiu de viață determinat (locuință), responsabilități colective pentru asigurarea condițiilor de viață, valori și norme acceptate, legături emoționale strânse.

Pedagogic familia este spațiul primei socializări a copilului, este importantă pentru organizarea proceselor de educație și instruire.

Școala – instituția specializată în realizarea activității de educație conform obiectivelor pedagogice ale procesului de învățământ, stabilite la nivel de politică a educației.

Parteneriat pedagogic – relațiile existente între instituțiile implicate direct sau indirect în proiectarea și realizarea obiectivelor sistemului de învățământ: școală, familie, comunitatea locală, agenții sociali (economici, culturali, politici, religioși).

**“Copilul care se naște nu intră
într-o ambianță naturală,
el intră în civilizație”**

(M. Montessori)

1. Familia ca prim mediu educogen

Familia a fost, dintotdeauna, apreciată ca fiind o importantă instituție socială, pentru multiplele funcții pe care le îndeplinește. Rolul ei în formarea copilului pentru viață este hotărâtor.

Dacă în domeniul instrucției, școala îi asigură copilului pregătirea pentru activitatea profesională, în domeniul structurilor de bază ale personalității, fiecare individ evoluează pe baza moștenirii ereditare, iar din punct de vedere formativ, în special, în domeniul moral, caracterul și conduita generală poartă amprenta climatului familial și a influențelor primare.

Studiile de psihologie și pedagogie, referitoare la contribuția părinților în devenirea copilului ca adult, situează *funcția biologică* în prim plan. Această concepție este pe deplin justificată. Știința a demonstrat valabilitatea acestei teze din două considerente la fel de importante.

În primul rând, din punct de vedere al perpetuării speciei, iar în al doilea rând, din punct de vedere al *calității* potențialului biologic, ca factor determinat în procesul constituirii și organizării funcțiilor psihice. Particularitățile dezvoltării, și ritmul în care se produce acesta sunt determinate ereditar. Evoluția normală sau dimpotrivă, aberantă se explică prin specificul elementelor primare de ordin biologic. Calitatea celor 23 de cromozomi din mediul biologic patern uniți cu cei 23 de cromozomi din mediul biologic matern constituie materialul genetic al fiecărui individ. De asemenea, cele 15 miliarde de celule nervoase reprezintă principala “zestre” pe care părinții o dăruiesc copilului.

Ritmul rapid în care se maturizează sistemul nervos și cel muscular face ca, în numai câteva luni de la naștere copilul să poată fi definit deja ca ființă umană (R. Vincent).

Cu toată această contribuție a părinților la creșterea ființei umane, a reduce rolul lor doar la asigurarea continuității biologice, ar fi cu totul eronat. Omul devine om doar sub influența mediului socio-cultural. Chiar și din punct de vedere biologic, funcția reproductivă la om a dobândit în timp alte semnificații.

Determinarea socio-culturală a procesului hominizării prin adâncirea și accensiunea construcției personalității, a modificat substanțial funcția reproductivă la om. Implantul valorilor culturale în structurarea tuturor funcțiilor bio-psihice umane a ridicat funcția reproductivă din zona instinctuală, în cea a conștientului.

Planing-ul familial a devenit azi un domeniu de mare importanță, în scopul de a pune de acord trebuințele biologice reproductive cu cele economico-sociale. Intercondiționarea factorilor ereditari cu cei de mediu extern, în special cu educația, pune în evidență și alte roluri și atribuții ale părinților. Iubirea parentală oricât ar fi de puternică și de statornică nu poate fi suficientă pentru creșterea și dezvoltarea copilului în limite normale.

Mediul familial favorabil înseamnă, în primul rând, câteva componente de bază:

- a) *Nutriție* corespunzătoare (alimente bogate în glucide, hidrocarbonate, proteine etc.). controlată și dirijată după norme igienice;
- b) *Locuința* dotată adecvat (mobilier, temperatură optimă vară/iarnă, ordine și curățenie);
- c) *Program zilnic* rațional, în funcție de vârsta copilului (v. cap. II, Secțiunea B);
- d) *Asistență medico – sanitară* la nivelul secolului în care trăim.

Caracteristicile mediului familial favorabil, expuse mai sus, desemnează funcția economică a familiei. Condițiile materiale au repercusiuni directe asupra copilului. Funcția economică a familiei este determinată de nivelul general de dezvoltare economico-socială din etapa istorică dată. Sunt asigurate condițiile economice, la standarde acceptabile pentru toți membrii societății?

Studiile sociologice au demonstrat că, în ciuda unor ideologii care au promovat politici egalitariste, din punct de vedere economic, stratificația socială a îmbrăcat forme din ce în ce mai contrastante. Rezultatele științei și tehnicii avansate din secolul nostru n-au adus beneficii economice tuturor categoriilor sociale. Adâncimea crizei economice actuale din țara noastră a determinat diminuarea drastică din punct de vedere material a multor familii. Condițiile precare în care trăiesc copiii acestora au repercusiuni puternice asupra potențialului biopsihic. Copiii subnutriți, fără locuință corespunzătoare, lipsiți de ocrotire ori abandonați sunt, de fapt, scoși din sfera educației și a instrucției instituționalizate.

Ridicată la rangul de drept fundamental al fiecărui copil, educația a devenit inaccesibilă pentru o mare categorie. Atât grădinița, cât și școala primară cunosc o scădere drastică a numărului de copii. Pe de o parte, imaturitatea biologică și psihică, pe de altă parte incapacitatea părinților de a le asigura hrană, îmbrăcăminte, rechizite școlare și manuale fac imposibilă frecventarea școlii. Iar mediul familial degradat, din aceleași cauze, nu mai constituie o garanție pentru securitatea lor.

Situațiile menționate mai sus reprezintă excepțiile negative ale unei etape care sperăm să nu se prelungească, deși efectele produse în plan educațional vor fi de mare durată. Recuperările în educație sunt mai greu de realizat sau imposibil. Starea economică a familiei este o condiție importantă din punct de vedere educațional, dar nu determină, în exclusivitate, reușita școlară. Există, într-adevăr, un raport foarte strâns între nivelul economic și cel sociocultural al unei

familii (Gesell, 1936, Chombart de Lauwe, 1965), relevat de mulți cercetători. Dar sunt caracteristici care întregesc factura de mediu favorabil: tipul de autoritate parentală, relațiile interindividuale între părinți și copii, între părinți, între copii și bunici, în cazul familiilor formate din trei generații, stilul general de viață.

Din cercetările efectuate de noi, pe tema adaptării copilului la mediul școlar, folosind cu precădere metode de tip longitudinal, s-a constatat că în fiecare grupă de școlari există un număr însemnat de copii care, deși provin din familii cu venituri modeste se disting ca elemente deosebite dornice să se realizeze. După cum nici eșecul școlar nu poate fi explicat numai prin caracteristicile celor doi factori de mediu: ereditate – nivel economic sau socio-cultural. Dacă în cazurile menționate mai sus, balanța înclină în sens negativ, nici în cazurile opuse celor menționate, performanțele/nonperformanțele școlare nu pot fi atribuite unuia sau altuia din factori. Condiționările după cum se știe, sunt multifactoriale. Practica școlară demonstrează din plin acest aspect. De exemplu, mulți copii care aparțin unor familii cu nivel economic ridicat, nu dau randamentul scontat. Preponderența o deține climatul afectiv-emoțional, cunoașterea și aplicarea regulilor educaționale, stilul de viață familială etc.

2. Climatul familial și impactul său asupra formării copilului

Diferențele de ordin economic, socio-cultural sau de altă natură sunt realități cu un puternic impact asupra dezvoltării personalității copilului și a formării lui în conformitate cu idealul social și cel personal. În ciuda acestor diferențe, familia ca instituție prezintă anumite însușiri comune. Toți părinții năzuiesc să-și vadă copiii mari, bine educați și bine pregătiți pentru viața profesională. Mulți dintre ei abandonează cursa. Unii o fac din ignoranță, unii din lipsă de răspundere, alții din imposibilitatea de a-și juca rolul până la capăt, din variate motive.

Câteva caracteristici ale climatului familial general merită să fie evidențiate:

a) *Relația foarte strânsă dintre mediul familial și caracteristicile societății căreia îi aparține.*

Prin familie sânt conservate și transmise urmașilor obiceiurile, tradițiile socio-culturale, mentalitățile, prejudecățile. În general, rânduielile societății respective sunt reflectate în structura familiei, în concepția și demersurile vieții cotidiene. Interconținerea macrosistem – sistem – subsistem este atât de strânsă, încât elementul subordonat evoluează în direcția celor supraordonate. Din acest punct de vedere, bunici-părinți-copii urmează, în esența intimă familială, traseul marcat de antecesorii. Preponderența factorului tradiție-mentalitate se constată, în special, la familiile din mediul rural sau la cele din anumite zone urbane, “mai puțin urbanizate”

b) *Asimilarea de către copii a cutumelor familiale se produce, în general, fără a fi comunicate verbal, doar în virtutea situației de coabitare.*

Regulile explicite ale educației se învață doar în măsura în care familia își propune acest obiectiv, dacă părinții înșiși le cunosc sau doresc să le cunoască. În cele mai multe cazuri, părinții așteaptă să meargă copilul la școală, derobându-se de orice responsabilitate față de evoluția lui interioară.

c) *Componența atitudinală a părinților, exprimată spontan în situațiile de viață curentă, dominată de tradiție și mentalități exercită cea mai puternică influență asupra conduitei morale a copilului.*

El percepe nemijlocit reacțiile părinților și le asimilează ca atare. Se știe, de exemplu, că expresiile emoționale au o mare forță contagioasă. Mimica și gestică mamei care se întrebă nonverbal “de ce întârzie tata să vină acasă?”, ridicând sprâncenele și umerii, va fi imitată identic de către copilul care a observat-o. Într-o situație comparabilă, fiind întrebat “de ce ai vărsat cerneală pe covor?”, în locul răspunsului verbalizat, el va ridica umerii și sprâncenele. În primii 6/7 ani de viață, la preșcolar și școlarul mic, învățarea morală, în special, se produce intuitiv, prin imitație.

d) *Fiecare familie are un cod valoric, pe care îl apără din amor propriu.*

Copiii îl descifrează uimitor de repede și îl respecta ca atare, chiar dacă, pe măsură ce judecățile morale se vor forma și prin raportare la scala valorică socialmente acceptată, vor constata o oarecare contradicție. Primele comportamente fiind bine consolidate, datorită fenomenului de indiferență, o modificare atitudinală voită se va produce cu mari dificultăți.

e) *Circulația informației în cadrul grupului familial se produce rapid pe toate canalele, atât în plan vertical, cât și în plan orizontal, chiar în familiile cu mulți membri.*

De exemplu, o decizie, o apreciere, emise de tata ori de mama, sunt receptate de către copil, ca în cazul vaselor comunicante. Ei “află” fără întârziere “despre ce e vorba”.

Alte caracteristici ale mediului familial decurg din tipul de relații interindividuale. Între membrii unei familii, raportul de interdependență este foarte complex. Este tocmai elementul care asigură unitatea familiei. Un eveniment nedorit, de natură să creeze o fisură la un nivel sau altul, reverberează asupra întregului sistem, creând dezechilibre ale căror efecte pot prejudicia unitatea.

Raportul dintre cei doi părinți este cel mai puternic, cu rezonanță asupra întregii atmosfere familiale. Când acest raport se întemeiază pe sentimente puternice de iubire, stimă, aderație, “efectul de undă” se resimte în toate compartimentele vieții familiale. Cel mai evident efect se va produce în sfera educației copilului, căci armonia relațiilor parentale desemnează unitatea influențelor educaționale. *Unitatea de acțiune* în procesul educațional este unul din principiile fundamentale, care ghidează elaborarea și consolidarea comportamentelor pozitive. În momentul în care cele două surse de influență – mamă – tată – nu acționează la unison, linia de evoluție a conduitei copilului va fi grav afectată.

Acțiunea unitară a părinților, chiar din primele faze de sugar – conform studiilor psihoanalitice – va produce efecte ce se vor prelungi în toate stadiile dezvoltării copilului. Primul “dresaj” capătă o importanță primordială pentru formarea personalității (R.Vincent, p.214). Chiar prima fază postnatală a copilului, trăsăturile cele mai pregnante ale personalității părinților imprimă anumite însușiri progresului de dezvoltare a copilului. Alcătuirea și respectarea programului adaptat la specificul bioritmului din faza respectivă, tipul de alimentație, starea afectivă a mamei în timpul alaptării marchează stilul de viață familială.

Prezența celor doi părinți în viața copilului este primul indiciu de echilibru al mediului de familie. Însă nu în toate cazurile este realizabilă această cerință. Schimbările profunde din societatea modernă au produs modificări substanțiale și la nivelul vieții de familie. Din ce în ce mai mult, atât bărbații cât și femeile participă la o viață socială mult mai intensă, față de secolul trecut. În plus, prin natura profesiilor practicate de bărbați (aviatori, marinari, militari), tații sunt mai puțin prezenți în viața copiilor. În multe state au fost adoptate legi prin care li se asigură bărbaților dreptul la concediu, în primele luni de la nașterea copilului.

Relațiile interindividuale între părinți și copii sunt de o importanță covârșitoare. Din nou pornim de la ipoteza: dacă armonia matrimonială este constant menținută la cote de normalitate, împărțirea atribuțiilor între părinți în ceea ce privește creșterea și educația copiilor apare ca ceva firesc. Dacă echilibrul marital a fost perturbat, problemele de ordin educațional nu vor întârzia să apară. Din cercetările efectuate de noi pe această temă, s-au desprins drept cauză principală a perturbării vieții de familie schimbările din societate care au determinat modificări în viața personală, aproape în toate categoriile de profesioniști. Fluctuațiile în viața profesională, ca urmare a dinamismului economic, au determinat schimbarea profesiei ori a locului de muncă la distanțe mari de domiciliu și, în felul acesta, în special tații lipsesc mai mult din viața copiilor. În unele cazuri, atât femeile mame, cât și tații se deplasează din localitate cu diverse interese de serviciu. Astfel de situații creează modificări în programul vieții de familie și, implicit, în programul educațional. În aceste condiții, 75 de familii din cele 123 investigate de noi au fost nevoite să-și încredințeze copiii spre creștere bunicilor, iar după vârsta de doi ani aceștia au fost crescuți în creșe sau cămine cu program prelungit, așa că “întâlnirea” părinților cu copilul a devenit ocazională. Dacă programul educațional din creșe și cămine este judicios organizat, cu

personal calificat , copilul se va dezvolta normal și va primi o bună pregătire pentru școală, decât într-un cadru familial cu mari cerințe. Caracteristicile societății moderne au imprimat vieții de familie propriile ei sensuri: ritm alert în desfășurarea evenimentelor economico-sociale, instabilitate în viața profesională și, astfel, relațiile familiale au fost mult diluate. De aceea și responsabilitatea părinților față de educația copiilor a scăzut foarte mult. Numărul părinților care supraveghează creșterea și dezvoltarea copilului este în continuă scădere, tocmai în stadiile care preced școlaritatea. Cei 6/7 ani de viață de la naștere sunt anii caracterizați de un ritm rapid de creștere, de transformări neurofiziologice și ar impune, în mod corespunzător, organizarea rațională a influențelor educaționale necesare dezvoltării psihice.

Autoritatea părinților este cea mai elocventă expresie de relații părinți-copii. Anumite întrebări se impun: ce tip de autoritate reprezintă tatăl, ce tip de autoritate reprezintă mama? Prin ce mijloace își exercită părinții autoritatea față de copii?

În general, tipul de autoritate parientală se apreciază după mijloacele prin care este impusă în rezolvarea problemelor cotidiene, a conflictelor, a oricărui eveniment și a întâmplărilor din viața copilului. Potrivit tradiției, tatăl reprezintă autoritatea supremă în familie. Sunt însă excepții. În numeroase familii mama are mai multă autoritate. Indicele valoric în această privință este gradul de credibilitate, de ascendență, pe care îl are unul sau celălalt părinte. În familie ca în orice instituție trebuie să existe un centru de decizie, care să reglementeze buna funcționare a sistemului. În cazul autorității parentale, totul depinde de structura personalității părinților, de însuși nivelul lor de educație și cultură. Tipul de autoritate transpare în modul de repartizare a rolurilor, în stilul în care sunt formulate cerințele și regulile de organizare a programului de viață și de executare a sarcinilor propuse dar, mai ales, în maniera de a controla și evalua rezultatul activității copilului.

Principalul care stă la baza unei autentice autorități a părinților este caracterul echilibrat al cerințelor și consecvența atitudinilor față de măsurile ameliorative față de procesul educațional. Atât mama cât și tatăl trebuie să dozeze cu mult discernământ sarcinile pe care le va îndeplini copilul. De asemenea, controlul exercitat asupra conduitei și activității copilului trebuie să fie sistematic, iar o măsură o dată luată să fie aplicată consecvent, fără ezitări și fluctuații. Sunt mulți părinți care mâine interzic ceea ce a fost permis. Sau, mai grav, o măsură luată de un părinte este contrazisă de celălalt. În acest caz nu este vorba numai de subminarea autorității, ceea ce este un lucru foarte grav, ci de perturbarea procesului formării convingerilor morale, a structurilor atitudinale ale copilului.

În general, copiii comit foarte multe greșeli și multe decizii ale părinților sunt încălcate. Dar, de cele mai multe ori o fac din necunoașterea regulilor morale pe care le impune o faptă sau alta. Sunt părinți care trec direct la sancțiuni severe, uneori disproporționale în raport cu fapta comisă, fără să i se explice copilului gravitatea și cauzele care au generat-o. Sau, învățarea morală, pe lângă exemplul oferit de părinți și alți factori adiacenți, trebuie însoțită de analize, de explicații, oferite cu calm, de pe poziții principale. De cele mai multe ori, părinții nu le permit copiilor să se justifice și nici nu-l îndeamnă să-și analizeze singur greșeala pentru a-i determina, în felul acesta, să conștientizeze linia de conduită pe care să o urmeze. Dacă pentru o abatere minimă de la cerința disciplinară, copilul va fi penalizat dur, aplicându-i-se pedepse uimitoare, fără să-i fi fost luate în seamă justificările, poate plauzibile, la proxima abatere, el va încerca să se apere prin minciună și subterfugii. Înjosirea și umilința repetate prejudiciază grav procesul formării personalității, fie prin "tocirea" sensibilității față de stimulările specifice, fie prin crearea unor traume cu repercusiuni imprevizibile.

Opus tipului de *autoritate exterioară* impusă prin mijloace amintite de tipul de *autoritate internă*, izvorâtă din însușirile pozitive de personalitate ale părinților. Părinții, în calitate de educatori – primi educatori – impun respect, stimă, iubire profundă, prin superioritatea conduitei lor. Dacă, în fața unei greșeli grave, comisă de copil, tatăl se manifestă ca un bun sfătuitor, acordându-i încredere, sugerându-i soluții acceptabile ca valoare morală, în raport cu vârsta și cu particularitățile psih individuale, atunci se va crea climatul necesar cultivării sincerității, a răspunderii față de propriile fapte. Feed-back-ul pozitiv este productiv în toate tipurile de

învățare. Autoritatea nu înseamnă lipsă de toleranță, după cum toleranța nehibzuită anulează orice formă de autoritate.

Prin analogie cu personalitatea educatorului oficial, personalitatea părinților trebuie să fie un laborator de informație, de acțiune pozitivă, de noutate, însușiri care se transferă în personalitatea copiilor fără eforturi speciale, ci într-un climat de congruență nedisimulată. “În timpul coilăriei, individul uman este atât de dependent de alții, încât n-ar putea să trăiască dacă nu obține răspunsuri din partea lor” (R. Linton, 51). “Cea mai manifestă trebuință psihică a omului este aceea de a răspunde afectiv.” Climatul familial cu cel mai puternic impact pozitiv asupra formării copilului, este climatul susținut de o constantă afectivitate, bine temperată, manifestată în toate situațiile prin răbdare, calm, înțelegere, multă pricepere și devotament față de educația copilului.

Practica educațională dovedește, la fiecare pas, că nimic din ceea ce îl înconjoară pe copil nu are o mai puternică forță decât afecțiunea, ca element distinctiv al ambianței necesare dezvoltării puiului de om. Cele mai frumoase raționamente și cele mai nobile sfaturi nu fac cât un gest de mărinimie, de iubire și încredere. Exemplele de dragoste, de comportare delicată și de respect îi fac pe copii să nutrească, la rândul lor, dragoste și respect față de părinți, față de frață și, mai trziu, față de educatori și colegi. În teoria pedagogică, precum și în practica educațională, noțiunea de dragoste nu poate fi gândită decât împreună cu noțiunea de exigență. Actul pedagogic, fie în școală, fie în familie, evoluează pe cadranul **dragoste-exigență, iubire-respect, autoritate-încredere**. Doza de educație nu poate fi măsurată cu vreo “unitate anume”. N-a fost creat încă un grafic cu prescripții fixe de dăruire afectivă și de însumare a exigențelor. Măsura de distribuție ține de condițiile concrete și de tactul cu care părinții conduc procesul formării copilului. Ideea de *ambianță afectivă* nu trebuie echivalată cu cea de creare a unui climat de copleșitoare dezmierdări și răsfăț, de satisfacere nehibzuită a oricărei dorințe, fără a-l solicita pe copil în exercițiul efortului necesar modelării sale. Mai ales în domeniul moral, în care formarea convingerilor și a conduitei necesită un sistem de cerințe ferme, categorice, susținute permanent de respect pentru personalitatea copilului, făcându-l, totodată, să se simtă *iubit și ocrotit*. Hotărârea cu care trebuie impuse regulile morale nu trebuie să fie înțeleasă ca brutalitate, ci ca mobilizare progresivă a efortului de a săvârși fapte demne de laudă, oferindu-i copilului posibilitatea de a-și dezvoltă întregul potențial. Nu teama de pedeapsă trebuie să-l determine pe copil la acțiune, ci plăcerea de a îndeplini o sarcină, de a se bucura de aprecierea celor din jur și de a se afirma ca personalitate.

3. Obiectivele educaționale ale familiei

Părinții care au acceptat în cunoștință de cauză, să lase urmași, implicit, și-au asumat răspunderea educării lor în conformitate cu normele specifice “bunei creșteri”. Această categorie de părinși este, de fapt, reprezentativă pentru societate și prin ea se realizează legătura dintre generații. Rolul jucat de către părinți, în continuitatea socială, prin contribuția lor la opera de educare a tinerilor generații, a determinat apariția unui nou domeniu de cercetare psihopedagogică, acela al psihologiei părinților. Una din însușirile caracteristice psihologiei părinților este năzuința lor de a-și vedea copiii mari, bine instruiți și bine formați pentru viață. Însă, viziunea globală pe care o au unii părinți despre viitorul copilului este, de cele mai multe ori, expresia unei dorințe profund subiectivizate. Ei nu conștientizează suficient întreaga problematică pe care o crează traseul devenirii copilului, prin interferența atâtor alți factori care pot influența dezvoltarea normală și formarea personalității la parametrii standardelor sociale acceptate. Experiența ne oferă destule exemple de situații în care decalajul dintre ceea ce doresc părinții în fazele inițiale ale apariției copilului și ceea ce se produce până în etapa în care ei pot considera atribuțiile încheiate, este foarte mare. Iată câteva cauze care determină astfel de decalaje:

- Mulți părinți consideră grija pentru copil doar în a-i asigura alimentația, igiena și satisfacerea altor trebuințe primare; dar acest gen de grijă are mai mult o încărcătură instinctuală;

- Noțiunii de educație i se atribuie un înțeles foarte îngust, de către mulți părinți, datorită unor cunoștințe vagi, incomplete, pe care le au ei despre educație sau datorită nivelului lor propriu de educație și cultură.

Pentru a elimina sau a micșora decalajul dintre ceea ce doresc părinții pentru copilul lor și ceea ce trebuie făcut eficient, societatea trebuie să ia anumite măsuri prin care să le asigure părinților o mai largă înțelegere a rolului pe care îl au în domeniul educației.

În primul rând, acțiunea de educație permanentă nu trebuie înțeleasă ca acțiune legată de performanțe profesionale. Ea trebuie să vizeze, în primul rând, ridicarea continuă a nivelului de cultură și civilizație a tuturor categoriilor de cetățeni, mai ales a părinților. Lor trebuie să le fie impulsivat interesul și bunătatea de a învăța, de a se informa, pentru ca atitudinea lor să fie cu adevărat eficientă. (H.H.Stern, 138). În multe state, educația părinților a fost integrată în sistemul național de educație. În acest sens, educația părinților a devenit o problemă văzută ca un effort egal cu cel acordat educației în toate etapele dezvoltării individului uman și nu doar ca acțiune de etapă, cum ar fi instruirea mamelor în perioada pre sau postnatală. Datele oferite de medicină, psihologie, sociologie au condus în acest secol, la continuarea unei noi concepții despre educație și despre capacitatea omului de a învăța continuu. Încă din 1928, Thorndike își exprima această convingere astfel: “Timpul favorabil pentru învățatură este cel care simți nevoia să înveți”. Cele 15 miliarde de neuroni, cu care a fost înzestrat omul, reprezintă un potențial inepuizabil, cu condiția instituirii și menținerii unui exercițiu continuu al învățării. Educarea omului din perspectiva viitorului părinte este privită azi ca acțiune neîntreruptă, care începe în copilărie, continuă în adolescență, accentuată în etapa prenuptială, în scopul prevenirii accidentelor ereditare și, în continuare, prin forme specifice, până în etapa maturității noii generații (H.H.Stern, 139).

Pe fundalul unui larg orizont de înțelegere a rolului pe care îl joacă părinții în viața socială, dar și în viața de familie, finalitățile educaționale vor dobândi un grad mai înalt de conștientizare. Obiectivele educaționale ale familiei sunt, în mod logic, integrarea obiectivelor sistemului educațional. Doar mijloacele de realizare diferă ca nuanță, în funcție de etapa ontogenetică a dezvoltării copilului. În etapa premergătoare școlarității, influențele educaționale sunt mai intense din partea familiei, iar responsabilitatea îi revine în întregime. Odată cu instruirea și educarea instituționalizate, prin grădiniță și școală, responsabilitățile doar se împart.

Propunem, cu caracter orientativ, următoarele obiective educaționale, realizabile în familie.

1. Pentru etapa premergătoare existenței embrionare.

- a. Asigurarea bazei ereditare, prin analize de laborator și aviz medical prenuptial al viitorilor părinți;
- b. Asigurarea integrității biologice a embrionului, prin alimentația controlată și dirijată a mamei, conform indicatorilor nutritivi, condiții igienico-sanitare corespunzătoare, asistență medicală sistematică în fazele prenatală, paranatală și postnatală.

2. Pentru stadiile postnatale și cele premergătoare școlarității.

- a. Asigurarea dezvoltării fizice și psihice normale, prin măsuri preventive de ocrotire a sănătății copilului: alimentație echilibrată, ca valoare nutritivă, condiții igienico-sanitare corespunzătoare, asistență medicală sistematică, climat afectiv echilibrat, program rațional, (somm-hrană-mișcare-joc), specific formării bioritmului uman;
- b. Stimularea sistematică a potențialului biopsihic, prin crearea condițiilor necesare dezvoltării senzoriomotorii: formarea și consolidarea deprinderii de a merge corect, de a acționa și a manipula obiectele specifice jocului de diverse tipuri;
- c. Stimularea capacității perceptive, prin contactul dirijat cu mediul, provocând sistematic capacitatea de a explora configurațiile, simultan cu solicitarea de a numi obiectul perceput;
- d. Stimularea capacității de adaptare la condițiile de mediu, progresiv amplificate;
- e. Formarea capacității de a comunica, prin asimilarea progresivă a structurilor lingvistice specifice limbii materne;
- f. Lărgirea experienței sociale, prin contactul cu persoane exterioare mediului familial;

- g. Formarea capacității de a accepta separarea de părinți, de familie și de ambianță imediată;
- h. Formarea capacității de a se identifica pe sine, prin cunoașterea organizării corporale, prin raportarea la alții, prin evidențierea a ceea ce știe și ce poate să facă;
- i. Cultivarea interesului pentru școală, stimulându-i curiozitatea de a afla, de a ști, punându-l în contact cu preșcolari sau cu școlari, cu reviste și cărți colorate și alte materiale stimulative.

3. Pentru stadiile de preșcolar și școlar mic.

- a. Asumarea de către părinți a rolului de colaborator activ al drădiniței/școlii;
- b. Cunoașterea cerințelor specifice grădiniței/școlii;
- c. Crearea condițiilor necesare activității de învățare continuă;
- d. Asigurarea unității de cerințe, în procesul de formare și consolidare a comportamentelor specifice, prin instrucție și educație de tip școlar;
- e. Controlul îndeplinirii sarcinilor școlare;
- f. Controlul respectării programului zilnic;
- g. Crearea condițiilor necesare extinderii capacităților de cunoaștere, prin mijloace adiacente: cărți, reviste, expoziții, teatru, radio, T.V., excursii;
- h. Crearea condițiilor necesare dezvoltării aptitudinilor muzicale, plastice, teatrale, sportive;
- i. Consolidarea deprinderilor moral-civice, a conduitei civilizate, în relațiile cu ambianța socială extinsă progresiv.

4. Părinții în relația cu școala

Obiectivele educaționale nu pot fi realizate decât prin eforturile conjugate ale tuturor factorilor, în special ale factorilor activi: părinți și educatori oficiali. În primii 15-16 ani de viață ai copilului, familia este factorul cu cea mai puternică influență educațională. O dată cu intrarea copilului în școală, responsabilitatea părinților se amplifică, proporțional cu complexitatea sarcinilor instructiv-educative. Părinții care consideră că copilul odată intrat în școală “merge”, comit o mare greșală. Experiența ne oferă permanent exemple edificatoare despre consecințele care decurg din neparticiparea părinților la continuarea procesului educațional, alături de școală.

Anumite caracteristici ale procesului educațional determină prezența părinților alături de educatoare și învățători, dar și în continuare în clasele gimnaziale și chiar în clasele de liceu, alături de profesor și diriginți. Iată câteva caracteristici:

- a) Educația este determinată de o sumă de factori, printre care familia are un rol important, ca unul din factorii activi;
- b) Factorii participanți în actul educațional trebuie să acționeze în concordanță cu obiectivele propuse, iar relația dintre obiectivele urmărite de familie și cele urmărite de școală să devină comune, de vreme ce ambii factori slujesc, în cele din urmă, societatea, iar obiectivele societății devin ținte comune și pentru familie;
- c) Eficiența procesului educațional este cu atât mai mare cu cât toți factorii implicați sunt coordonați, în baza unor norme verificate, standardizate, care imprimă produsului calitatea scontată;
- d) Caracterul unitar al acțiunilor pedagogice este una din condițiile majore ale reușitei elevului și părinților;
- e) Continuitatea exercițiului formator, până la atingerea “țintelor”, este, de asemenea, tot atât de importantă, ca cele enunțate. Diminuarea sau întreruperea activității unui singur factor perturbă activitatea celorlalți factori prinși în sistem;
- f) Metedele și mijloacele incluse în strategia generală de realizare a obiectivelor trebuie, de asemenea, să fie în deplină concordanță.

Cooperarea părinților cu școala presupune însă o ierarhie a atribuțiilor care impune recunoașterea de către părinți a autorității școlii, respectiv a învățătorului. Centrul de dirijare și coordonare a tuturor tipurilor de activități și măsuri ameliorative ale sistemului educațional este școala. Relația care se crează între părinți și școală este determinată, așa cum am menționat mai sus, de modul în care intră în acțiune factorii participanți în procesele școlare.

La modul teoretic, autoritatea învățătorului se impune la cotele convenite atât în fața elevilor, cât și în fața părinților. Totuși învățătorii și părinții sunt două medii diferite ca statut și ca nivel socio-cultural. Subiectivismul multor părinți și limitele lor caracteriale determină, deseori situații conflictuale, uneori agresive, mergând până la forurile superioare.

Sunt unii părinți care comentează în termeni negativi, în prezența copilului, “metoda” de lucru a învățătorului ori cerințele față de efectuarea temelor, dozarea acestora (R.Vincent, p. 260). În alte cazuri părinții se manifestă foarte de acord cu învățătorul, care abdică de la deontologia profesională, acordând calificative supraestimative copilului, ori libertăți mult prea permissive, spre a satisface ambițiile unor părinți. De aici, două consecințe la fel de grave: prestigiul său este știrbit, iar formarea caracterului elevului va fi prejudiciată, prin favorizarea acceptării falsului.

Alte situații care pot altera relațiile dintre învățător și părinți sunt acelea care permit să se creeze un fel de complicitate între cei doi factori, în nodul de a-l sancționa pe copil, cu o severitate excesivă pentru cea mai mică abatere, sub pretextul “exigenței”. În acest scop sunt ascunse cerințele educaționale atât ale părinților, cât și ale învățătorului, iar copilului îi vor fi barate posibilitățile de afirmare a personalității (R.Vincent, 261).

Învățătorii și părinții nu trebuie să acționeze ca niște complici, pentru a-l strivi pe copil. Colaborarea părinților alături de învățător, în procesul formării copilului în toate planurile personalității sale, presupune cunoașterea reciprocă și punerea de acord în orice demers pedagogic.

5. Elevul între cerințele școlii și cele ale familiei

Arătam mai sus că procesul instructiv-educativ implică o multitudine de factori, dintre care unii au rol activ, reliefând prin aceasta specificitatea procesului. Ne-am referit, cu precădere, în cadrul acestui capitol, la părinți și învățători/educatori.

Dar elevul este mai puțin activ? Faptul că el se află în dubla subordonare, pe de o parte față de părinți, pe de altă parte față de învățător, trebuie să-l plaseze oare, în postura de recipient, în care se acumulează tot ce i se propune dintr-o parte sau alta?

Concepția nouă despre învățarea formativă reorientează acțiunea pedagogică și, ca atare, și rolul învățătorilor. Elevul este plasat în centrul acțiunii educaționale, astfel încât întreaga activitate la care este solicitat trebuie concepută și dirijată astfel încât elevul să poată demonstra că poate îndeplini programul învățării și, că știe cum să învețe, în dubla sa ipostază de subiect și obiect, educându-se pe sine dar îndrumat, orientat, relevându-i-se sistematic rezultatele pozitive și corectându-i-se greșelile.

Din această perspectivă, rolul părinților față de copilul devenit elev se schimbă. Ei înșiși au nevoie de îndrumarea învățătorului, de instruire în ceea ce privește modul de efectuare a sarcinilor școlare și controlul conduitei copilului. Sunt însă mulți părinți care intervin în activitatea de învățare a copilului, de cele mai multe ori necorespunzător, fie că le sugerează o metodă diferită de cea a învățătorului, fie că se substituie copilului, efectuându-i temele prin alte metode decât cele indicate de învățător. Caracterul contradictoriu nu poate duce decât la confuzie, atât în domeniul însușirilor tehnicilor de învățare, cât și în domeniul moral, diminuând simțul răspunderii.

În condițiile actuale de reformare a învățământului primar, acivitatea de îndrumare a părinților de către învățător este mai mult decât necesară. O nouă terminologie pedagogică, noi manuale și noi caiete îl pot pune pe elev în derută, dacă părinții, în dorința lor sinceră de a-i acorda ajutor în efectuarea temelor, nu au fost în prealabil familiarizați ei înșiși cu noul sistem.

Practica a demonstrat că măsurile contradictorii cu privire la formarea copilului, mai ales în primele stadii de dezvoltare, reprezintă un puternic factor perturbator. Unitatea de opinii dintre cele două instituții – școală– familie – nu poate fi realizată decât în colaborare. Activitatea de colaborare intră în sarcina fiecărui învățător, ca obligație profesională și morală în aceleași timp.

Ca și în cazul proiectării activității didactice, în domeniul colaborării școală - familie, punctul de plecare este cunoașterea prealabilă a părinților de către învățător. Componenta socio-culturală a părinților fiecărei generații de copii poate fi diversificată. Sunt unii părinți care își propun să ajute școala, ajutându-se pe ei de fapt, cu condiția ca ei să cunoască condițiile educaționale ale școlii. Școala trebuie să-i informeze, descriindu-le tipurile de comportamente realizabile într-o etapă dată și, în același timp, să le explice modalitatea de acțiune, pentru ca metodele de influențare să nu fie în contradicție cu cerințele pedagogice.

O altă categorie de părinți este formată din cei care nu manifestă interesul necesar față de evoluția copilului și, ca atare, lasă toată grija școlii. Învățătorul trebuie să cunoască, dacă la acești părinți lipsa de interes este expresia unei indiferențe față de dezvoltarea copilului, și din ce cauză. Și într-un caz și în celălalt, școala trebuie să-și asume obligația de a investiga și a cunoaște toate situațiile, ca factor cu rol conducător. Părinții trebuie atrași alături de școală, prin metode pedagogice, determinându-i să alere la ideea de colaborare activă, acceptând rolul de factor răspunzător.

Sunt și învățători care critică sau minimalizează necesitatea colaborării cu familia în scopul informării și educării părinților, apreciind că este o supranormare profesională, că, oricum, activitatea cu elevii este solicitantă și, ca atare, nu li se mai poate pretinde să-i educe și pe părinți. “Or, s-a demonstrat că și educatorii mai au câte ceva de învățat de la părinți” (H.H.Stern, p. 58).

Trebuie subliniat faptul că ceea ce învață educatorii de la părinți intră în sfera experienței pedagogice necesare investigării mediului de proveniență a copilului. În fapt, părinții, indiferent de nivelul lor de cultură și de educație, sunt cei care trebuie să învețe de la educatorul copilului, pentru a cunoaște direcția și ritmul la care trebuie să se alinieze.

Evoluția copilului de la un stadiu la altul este însoțită, deseori, de modificări și salturi neașteptate și, în unele cazuri, devieri, care necesită intervenția promptă, conjugată. În acest sens larg tocmai schimbul de idei dintre educator și părinți poate fi echivalat cu educația părinților, iar produsul educațional este profitabil, atât pentru școală, cât și pentru elev și părinți.

Formele de colaborare ale familiei cu școala sunt, în general, bine cunoscute și fiecare școală/educator are libertatea de a stabili acele modalități care se dovedesc eficiente. În rezumat, iată câteva sugestii care pot fi considerate jaloane pentru un proiect de colaborare:

- a. Părinții să cunoască specificul activității școlii, obiectele de studiu, orarul, tipul de manuale și rechizite și alte materiale necesare copilului/clasei;
- b. Părinții să cunoască în mod curent progresul/eșecul copilului;
- c. Să cunoască schimbările survenite în evoluția copilului, înregistrate sistematic de către învățător, psiholog și medic;
- d. Să li se creeze condițiile pentru a-și exprima nemulțumirile, părerile, îngrijorările;
- e. Să i se creeze condiții pentru a-și cunoaște învățătorul și, corespunzător, învățătorul să-i cunoască pe părinți;
- f. Părinții să se cunoască între ei, să acționeze în spirit de echipă pe “frontul educațional”.

Punctele de reper și metodele pentru educarea părinților

| Nr. crt. | Teme pentru părinți | Surse de informare individuală | Forme de activitate comună |
|----------|--|---|--|
| 1. | Știința / Arta de a fi părinte | -Participare la expuneri/conferințe | -Convorbiri |
| 2. | Viața / Climatul familial | -Cărți specifice | -Cercetarea cazului |
| 3. | Economia casnică | -Presă, Radio, T.V., filme, reviste, albume, pliante etc. | -Corespondență |
| 4. | Educația civică | | -Vizite la domiciliu |
| 5. | Instruirea morală / religioasă | | -Dezbateri în grupe |
| 6. | Educația sexuală | | -Conferințe |
| 7. | Îngrijirea fizică: alimentație, regim rațional, control medical, călirea organismului prin mijloace naturale: aer, soare, apă, sport | | -Asociații familiale |
| 8. | Dezvoltarea psihică: comportamente de bază necesare adaptării /integrării școlare/ sociale | | -Școli pentru mame/tați |
| 9. | Funcția de părinte: autoritate, climat educațional pozitiv | | -Comitete mixte: părinți, educatori, psihologi, medici |
| 10. | Probleme școlare | | |
| 11. | Probleme morale/sociale: căsnicie formală, separare, divorț, conflicte între generații în situația coabitării mai multor generații familiale | | |

Tema 10. Grupul școlar – colectivitatea școlară - 2 ore

□ **Planul:**

1. Noțiunea de grup. Tipologia grupului
2. Particularitățile clasei de elevi ca grup social
3. Activitatea în grup
4. Cooperare și competiție în clasa școlară
5. Sintalitatea colectivului și personalitatea elevilor
6. Metode și procedee de cunoaștere a sintalității colectivului

□ **Surse bibliografice:**

1. De Visscher P., Neculau A., Dinamica grupurilor; Iași, 2001
2. Doise W., Deschamp J., Mugny G., Psihologie socială experimentală; Iași, 1996
3. Golu P, Perspecive noi asupra psihologiei grupurilor sociale – în Zlate M. (coord.), Psihologia la răspîntia mileniilor; Iași, 2001
4. Golu P., Psihologie socială; București, 1974
5. Psihologie școlară, Iași, 1998
6. Păun E., Sociopedagogie școlară; București, 1982
7. Richard B., Psychologie des groupes restreins; Ouebec, 1996
8. Zlate M., Psihologia socială a grupurilor școlare; București, 1972

1. Noțiunea de grup. Tipoloia grupului

Prin esența sa omul este o ființă socială. Existența lui nu este posibilă decât într-un mediu social, rezultat al convețuirii cu ceilalți în procesul practicii sociale. Societatea și omul formează o unitate indisolubilă, fiecare păstrându-și o relativă autonomie; socialul este generat de relații care se încheagă între membrii săi, odată apărut, însă el nu desființează sau anihilează personalitatea acestora.

Trebuința de comunitate este un remediu împotriva izolării și singurătății, un impuls profund care mobilizează și sensibilizează ființa umană pentru a stabili și întreține relații cu ceilalți. Pe plan psihologic ea se exprimă prin sentimentul apartenenței, acea vibrație interioară care-l face pe om să se simtă atras de alte ființe umane, acestea oferindu-i la rîndul lor, o anumită ocrotire psihologică.

Satisfacerea acestei trebuințe este posibilă numai în cadrul unor colectivități umane organizate și structurate ierarhic, în interiorul căreia funcționează o rețea complexă de relații interpersonale.

Cercetarea grupurilor umane a fost făcută atât de către psihologi, cât și de către sociologi, din acest motiv definițiile date grupului fiind numeroase. Condițiile istorice și sociale specifice au facilitat dezvoltarea accelerată a teoriei grupurilor în Statele Unite. Nume precum C. H. Cooley, R. H. Merton, K. Lewin, E. Mayo ori J. L. Moreno se leagă de începuturile cercetării sistematice a problematicii grupurilor. Conceptul de grup a fost și este încă folosit pentru a acoperi o realitate foarte vastă, căpătând astfel o pluralitate de sensuri. Chiar în științele sociale, temenul de grup este utilizat adesea într-un sens excesiv de larg, ajungând să fie aplicat oricărui ansamblu de ființe umane pe care le unește o legătură oarecare.

Dicționarul Webster (1989) definește grupul ca fiind un număr de indivizi reuniți, care au un număr de relații unificatoare. Cele mai multe dintre definițiile date grupului scot în evidență interdependența membrilor, ceea ce înseamnă că ei au nevoie unul de altul pentru a realiza scopuri de grup. Astfel, K. Lewin (1948) afirmă că “esența unui grup nu este similaritatea sau lipsa de asemănare a membrilor săi, ci interdependența lor”. Grupul se distinge prin cel puțin două trăsături majore: în grup, membrii interacționează, iar prin această interacțiune socială ei se influențează unii de alții. Ideea interacțiunii este subliniată și într-una din definițiile inventariate

de Donelson R. Forsyth (1983): “Grupul reprezintă două sau mai multe persoane care interacționează între ele în asemenea manieră, încât fiecare persoană influențează și este influențată de celelalte persoane”. Psihologia cognitivă propune o definiție a grupului în termeni de identitate socială, considerându-l o colecție de persoane care au interiorizat aceeași identitate, drept componentă a imaginii de sine. Pentru psiholog, grupul este, înainte de toate, laboratorul în care se construiesc elementele comportamentului social. El încearcă să înțeleagă cum are loc transformarea actelor individuale în fenomenele psihosociale în cadrul grupului.

Psihologia socială a luat ca prototip grupul mic sau restrâns, punând accentul pe scopul comun al membrilor și pe interacțiunea acestora. De aceea, definițiile date grupului surprind caracteristicile acestui tip de grup. În sociologie, grupul are un sens mai larg, deși nu se confunda cu categoria socială. Pierre de Visscher (2001) de la Universitatea din Liege, unul dintre cei mai avizați specialiști în domeniul problematicii grupurilor, îndeosebi al dinamicii de grup, face trimitere la definițiile date de sociologi grupului, pentru a se poziționa apoi în raport cu aceștia:

“Prin grup social se înțelege o formațiune socială în interiorul căreia indivizii interacționează conform unor reguli fixe ... (criteriu obiectiv) și împărtășesc sentimentul de a constitui o entitate aparte (un prim criteriu subiectiv), astfel încât membrii s-ar putea recunoaște ca atare (al doilea criteriu subiectiv). În consecință, nici proximarea fizică, nici asemănarea fiziologică, nici “nominalismul” statistic nu sunt cele care furnizează criteriul de distincție ... ceea ce contează este să nu se confunde grupul social cu categoria socială” (De Coster, 1990, apud De Visscher, 2001, p. 19);

“Grupul social este constituit din indivizi uniți prin relații ... a căror rețea se organizează prin complementaritate. Grupul social are ca obiect manifest faptul că răspunde la o nevoie obiectivă sau subiectivă a membrilor săi” (Janne, 1968, apud De Visscher, 2001, p.19)

Iată definiția pe care De Visscher o propune pentru grupul restrâns:

“Un ansamblu de persoane în același loc, având posibilitatea să se perceapă unele pe altele, să comunice, să interacționeze la nivel interpersonal și intragrupal, în mod direct și reciproc, împărtășind o experiență suficient de semnificativă și de durabilă pentru a începe, eventual, un proces de instituire și pentru a ajunge la un caracter de entitate” (De Visscher, 2001, p. 23). În acest spirit, crede psihologul francez, trebuie judecate grupurile restrânse, iar pentru calificarea unui conglomerat de persoane drept grup restrâns este necesar să luăm în considerație următoarele caracteristici:

- o unitate de timp și spațiu, un “aici și acum”, ceea ce presupune o anumită proximitate, o distanță interindividuală minimală;
- o semnificație: o rațiune de a fi și de a rămâne împreună, fără a se impune obiective identice sau experiențe comune;
- o soartă relativ comună: trăirea în comuna evenimentelor sau a experiențelor;
- posibilitatea perceperii și a reprezentării fiecărui membru de către ceilalți;
- un caracter rezonabil de “entitate de grup”, perceput de membri și de persoane exterioare grupului;
- posibilitatea de instaurare a unui proces interactiv efectiv, ceea ce presupune ca membrii să poată comunica între ei și să se influențeze reciproc;
- o durată suficientă pentru a permite un proces de instituționalizare (structuri de relații, funcții, roluri, norme, procese).

Fiecare dintre noi aparținem unuia sau mai multor grupuri: familie, clasă de elevi, grup de prieteni, colectiv de muncă, echipă sportivă. Conceptul de grup este folosit însă pentru a acoperi și alte formații colective care populează spațiul social. Psihologii francezi D. Anzieu și J. Y. Martin (1994, pp. 28-45) disting următoarele categorii de grupuri umane:

- a) **mulțimea**, caracterizată printr-un grad de organizare foarte scăzut, un număr mare de participanți care se reunesc mai mult sau mai puțin întâmplător cu ocazia unui eveniment (spectacole, demonstrații, manifestări sportive);

- b) **banda** caracterizată printr-un grad de organizare foarte scăzut, un număr mic de participanți ce au preocupări asemănătoare și se reunesc în mod voluntar pentru plăcerea de a fi împreună;
- c) **gruparea**, o reuniune de persoane cu un număr variabil, care se întâlnesc din când în când și manifestă o relativă permanență a scopurilor; gradul de organizare este în acest caz mediu, iar relațiile umane sunt superficiale;
- d) **grupul primar**, caracterizat printr-un grad de organizare ridicat, un număr mic de membri, scopuri asumate de toți membrii și relații afective foarte strânse; în acest sens, grupul primar este echivalent cu grupul mic sau restrâns;
- e) **grupul secundar**, un grup social mare, instituționalizat, caracterizat printr-un grad de organizare foarte ridicat, prin scopuri și acțiuni bine definite și planificate; predominantă este aici organizarea formală și mai puțin cea afectivă.

O analiză de pionierat și mai amănunțită a grupurilor primare și secundare a fost realizată de sociologul american C. H. Cooley (1909). Distanța dintre cele două tipuri de grupuri se face în funcție de natura relațiilor dintre membrii participanți. Astfel, grupul primar este format dintr-un număr restrâns de membri, între care se stabilesc relații personale, directe, față în față. Acest aspect facilitează cunoașterea reciprocă a membrilor grupului, comunicarea directă, împărtășirea ideilor, sentimentelor. În această categorie intră: familia, grupul de prieteni, clasa de elevi. Grupul secundar este format dintr-un număr mare de persoane, iar relațiile dintre membri au un caracter formal, sunt reci și distante, indirecte, mijlocite oficial prin diferite norme. Datorită numărului mare de persoane care formează aceste grupuri, nu sunt posibile decât rareori contactele directe, față în față, ceea ce determină o intercunoaștere superficială a membrilor. Grupurile secundare au o structură oficială, cel mai adesea impusă și care influențează relațiile dintre membri. În categoria grupurilor mari se înscriu: școala, colectivele mari de muncă.

O serie de autori, precum H. Hyman sau R. Merton, propun diferențierea între grupul de apartenență și grupul de referință. Grupul de apartenență este grupul primar căruia îi aparține un individ (familia, clasa de elevi, echipa de muncă) și la viața căruia participă. Grupul de referință este grupul de unde își împrumută valorile și întruchiează aspirațiile individului respectiv. Cu acest grup el se identifică sau dorește să se identifice, îl ia drept model, îi adoptă opiniile, valorile, comportamentele. Atunci când grupul de referință coincide cu grupul de apartenență, este o dovadă de integrare a individului în cadrul grupului. Dar există și situații în care grupul de referință nu e totuna cu grupul de apartenență. El va fi cu atât mai izolat și conflictul va fi cu atât mai puternic cu cât grupul de referință este inaccesibil individului.

Pentru copiii, până la vârsta preadolescenței, grupul de referință îl constituie familia, părinții, care le oferă modele de conduită, criterii de apreciere, valori. Începând cu preadolescența și mai ales în adolescență, modelele familiale trec pe plan secund, locul lor fiind luat de grupul de aceeași vârstă (colegi de clasă, prieteni), care le propun norme, opinii, valori de referință. Alteori, adolescenții își iau modelele dintre vedetele sportului, cinematografului, muzicii ori din mass-media. Studiile întreprinse scot în evidență aspirația adolescenților la independență, originalitatea și nonconformism, o dată cu tendința de a afișa un contramodel față de cel propus de generația adultă (Radu, 1974, p. 176).

O altă distincție este aceea dintre grupul formal și grupul informal. Grupul formal este un ansamblu de persoane cu o organizare explicită, instituționalizată, în care relațiile dintre membri sunt oficiale, formale, reglementare prin norme, legi, ordine, decizii. Are o structură formală, reflectată în organizarea ierarhică și funcțională a grupului. Grupul informal este un grup constituit spontan, fără o organizare explicită, iar relațiile dintre membri exprimă modul de distribuire a simpatiei și antipatiei în grup. Are o structură informală, care evidențiază poziția membrilor populari și a celor respinși, poli de atracție și de conflict dincolo de structura oficială. Un grup funcționează eficient când structura sa formală nu este pusă în pericol de către organizarea informală. De aceea, este necesară o adecvare reciprocă și permanentă a celor două niveluri.

În sfârșit, o tipologie a grupului care ia în considerație nivelul de funcționare, respectiv scopul sau rațiunea de a fi a grupului diferențiază între psihogrupuri și sociogrupuri (H. Jennings, K. Lewin) sau grupuri afiliative și grupuri instrumentale (J. Horowitz, K. S. Bordens, 1995, cf. Golu, 2001, p. 281). *Psihogrupul sau grupul afiliativ* presupune asocierea membrilor pentru plăcerea de a fi împreună, pentru satisfacerea nevoii de afecțiune. Ceea ce unește grupul este sentimentul unei legături între membrii grupului sau conștiința de grup. Sociogrupul sau grupul instrumental există pentru a îndeplini o anumită sarcină sau pentru a atinge un anumit scop. Este un grup în care legăturile dintre membri sunt practic inexistente în momentul formării sale. Ceea ce îi unește este interesul pentru sarcina pe care o au de îndeplinit. Odată atins scopul, grupul se poate dizolva.

O prezentare comparativă a caracteristicilor psihogrupului și sociogrupului regăsim în tabelul alăturat (B. Richard, 1996, p. 16):

| | <i>Psihogrup: grup centrat pe persoane</i> | <i>Sociogrup: grup centrat pe sarcină</i> |
|-------------------------|---|---|
| <i>Scopuri</i> | Grupul însuși. Relațiile cu alte persoane. | A executa, a îndeplini o sarcină, a se organiza. |
| <i>Motivație</i> | A satisface nevoile sale afective. | Atracție pentru sarcină. Competență. Atracție pentru membrii considerați mai adecvați |
| <i>Structură</i> | Informală. Puține reguli de funcționare. Norme implicite. | Formală: președinte, secretar etc. Reguli impuse: mandat, limită de timp etc. |
| <i>Membri</i> | Voluntari. Omogeni. | Voluntari sau involuntari. Mai eterogeni (vârstă, statut, profesie etc.). |

Cele două tipuri de grup se regăsesc rareori în stare pură, întrucât, cel mai adesea, orice grup combină caracteristici care țin, în același timp, de psihogrup și de sociogrup, în dozaje relative și variabile. Mai mult chiar, combinația de caracteristici care țin, în același timp, de psihogrup și de sociogrup, în dozaje relative și variabile. Mai mult chiar, combinația de caracteristici poate fi benefică pentru grup. De exemplu, integrarea variabilelor afective în grupul centrat pe sarcină, poate crește eficiența grupului în realizarea sarcinii.

Grupul nu este o entitate statică. El are o anumită dinamică, trece prin stadii de constituire, de dezvoltare, apoi ajunge la o anumită maturitate la care se ating performanțele optime în privința gradului de interacțiune și a rezolvării sarcinilor pentru care indivizii s-au reunit și, în final, se poate ajunge la dizolvarea grupului.

2. Particularitățile clasei de elevi ca grup social

Unul dintre grupurile cele mai semnificative din viața copilului este clasa de elevi. A satisface cel mai bine câteva dintre motivele fundamentale ale conduitei umane: nevoia de afiliere, de altul, nevoia de participare, nevoia de protecție, de securitate. Acest grup se perpetuează de-a lungul câtorva ani și are o imensă influență asupra membrilor săi, alcătuind "creuzetul" în care se conturează personalitatea. Clasa de elevi este un grup de muncă specific, compus dintr-un număr de membri egali între ei și dintr-un animator (profesorul), ale căror raporturi sunt reglementate de tipul sarcinii și de normele de funcționare (Neculau, 1983, p. 105).

Clasa de elevi este, în primul rând, un grup formal, constituit pe baza unei reglementări școlare, în funcție de anumite reguli și prin distribuirea unor roluri diferite educatorilor și educaților. Clasa de elevi este un grup mic prin numărul de membri (25-30), iar prin natura scopurilor este un grup educațional. În raport cu alte tipuri de grup, clasa școlară este un grup de formare, de modelare a unor capacități și trăsături de personalitate, de învățare a unor

comportamente, de însușire a cunoștințelor și abilităților necesare. Clasa de elevi este și un grup primar. Ca atare, ea posedă toate caracteristicile generale ale acestuia.

1) Caracteristica fundamentală a grupului primar, deci și a clasei școlare, este interacțiunea directă, nemijlocită, față în față a membrilor. Interacțiunea ia forma comunicării, relațiilor ierarhice și a relațiilor preferențiale. Prin interacțiune se schimbă comportamentele persoanelor care intră în contact o perioadă mai lungă de timp. În cadrul clasei, interacțiunile se realizează la niveluri diferite (profesor-elev, elev-elev, elev-grup, grup-grup) și se diferențiază între ele prin gradul diferit de determinare, felul interacțiunii dintre membri și mijloacele de realizare (Zlate, 1972, pp. 62-63).

2) O altă caracteristică a grupului-clasă este prezența scopurilor și a motivelor care susțin acțiunea de urmărire a acestora. Prezența scopurilor este condiția existenței și progresului grupului. Fiind un grup formal, scopurile clasei școlare sunt prescrise de persoane exterioare grupului și vizează procesul de instrucție și educație. Sunt deci scopuri de ordin formativ. Existența scopurilor comune nu anulează însă scopurile individuale. Cele două categorii de scopuri trebuie dezvoltate, armonizate și integrat reciproc. Numai pe această bază poate fi evitată existența unor scopuri paralele, care provoacă disfuncționalități ale grupului. Subordonarea și integrarea conștientă și consimțită a scopurilor individuale în cele comune depinde de măiestria pedagogică a profesorului (metode pedagogice utilizate, stilul de conducere a clasei), de climatul socioafectiv din clasa de elevi, de gradul de motivare a elevilor la activitățile comune (Păun, 1982, p. 136).

3) Ca urmare a interacțiunii dintre membrii grupului-clasă în vederea atingerii unui scop comun, se creează o anumită structură a grupului. Structura grupului reprezintă rețeaua de statusuri și roluri ale indivizilor în grup. Statusul definește locul pe care îl ocupă un individ într-un sistem la un moment dat, poziția sa socială într-o ierarhie dată. Rolul este aspectul dinamic al statusului, totalitatea conduitelor adoptate din perspectiva deținerii unui status. O anumită configurație a pozițiilor și funcțiilor formale și informale ale membrilor grupului determină două structuri fundamentale pentru clasa de elevi: o structură informală. Fiind un grup formal, clasa de elevi are o structură organizată și impusă, care se concretizează în investirea membrilor grupului cu diferite roluri (funcții, responsabilități), pentru a permite utilizarea cât mai bună a resurselor elevilor în rezolvarea sarcinilor școlare și atingerea obiectelor propuse. În urma acestei investiții vor apărea în mod firesc liderii formali (oficiali), care au un rol important în reglarea relațiilor din cadrul colectivului de elevi, ca și în stabilirea relațiilor profesor-elevi.

Calitatea indispensabilă a unui lider este autoritatea, concretizată în recunoașterea și acceptarea de către ceilalți a acestei poziții. În al doilea rând, liderul trebuie să aibă capacitatea de a-i stimula pe ceilalți, în vederea participării lor la îndeplinirea sarcinilor ce stau în fața grupului-clasă. Profesorul-diriginte trebuie să ia în considerație aceste calități atunci când desemnează liderii clasei de elevi. Deși este situat în fața grupului de elevi, profesorul face parte din conducerea acestuia. Ca lider oficial adult, profesorul trebuie să respecte cerințele grupului, să cunoască tensiunile existente în grup, precum și cazurile de deviere de la normele grupului.

Alături de structura formală, în clasa de elevi se dezvoltă o structură informală (neoficială, liber consimțită), care este rezultatul relațiilor intersubiective ce se stabilesc între membrii grupului. Aceasta este o structură cu un caracter predominant afectiv, bazată pe legături de simpatie, antipatie și indiferență. Relațiile respective pot influența coeziunea și productivitatea grupului școlar sau pot acționa pentru a proteja membrii grupului contra practicii autoritare ale liderilor formali. Ca urmare a distribuției și structurii relațiilor preferențiale din colectiv, apar lideri informali (persoane preferate). Din punct de vedere pedagogic, este important să cunoaștem natura calităților personale prin care se impun liderii informali și, de asemenea, dacă influențele exercitate de cele două categorii de lideri au un sens convergent sau divergent. Uneori, liderul informal poate exercita o influență negativă asupra celorlalți membri ai grupului.

4) Existența unui sistem de norme constituie o caracteristică importantă a oricărui grup social, deci și a grupului-clasă. Normele servesc drept criterii de evaluare a comportamentelor individuale și de grup. Comportamentele dezirabile din punct de vedere social sunt promovate, în

timp ce comportamentele indezirabile, deviate, sunt respinse și sancționate. Grupul exercită presiuni asupra membrilor, pentru respectarea normelor. În felul acesta se ajunge la o standartizare și uniformizare a comportamentelor. Normele au rol de reglator al grupului, determinând unitatea și coeziunea acestuia.

Sistemul normativ al grupului școlar cuprinde două categorii de norme: norme explicate, care reglementează activitatea de învățare a elevilor, decurgând din specificul instituțiilor școlare ca instituție de instruire și educație, și norme implicite, care iau naștere din interacțiunea membrilor, sunt o emanație a grupului, un fel de rezumat al experiențelor colective ale elevilor, și sunt destul de flexibile. Uneori, normele implicite nu sunt convergente cu normele explicite. Acest fapt poate produce conflicte normative, respectiv o deteriorare a climatului din grup, apariția unor fenomene de agresivitate ori de devianță.

5) Grupul școlar se definește și printr-un anumit grad de coeziune. Leon Festinger a definit coeziunea drept rezultatul tuturor forțelor care îi determină pe indivizi să rămână în grup. Coeziunea exprimă gradul de unitate și de integrare a grupului, rezistența sa la destructurare. Grupurile cu un nivel de coeziune foarte scăzut pot fi doar cu indulgență numite grupuri. Opusă coeziunii ar fi disocierea grupului. Sursele coeziunii grupului sunt: atracția interpersonală, măsura în care grupul satisface aspirațiile membrilor, succesul în activitatea comună și satisfacțiile generate de viața în grup, prestigiul grupului de apartenență, măsura în care grupul satisface aspirațiile membrilor, cooperarea în cadrul activităților grupului.

Toți acești factori trebuie cunoscuți de profesor, astfel ca el să acționeze în direcția creării condițiilor pentru creșterea coeziunii grupului școlar. Iată câteva sugestii de acțiune:

- să ofere elevilor cât mai multă ocazie de cunoaștere reciprocă;
- să practice un stil de conducere democratic;
- să stimuleze inițiativa elevilor, să-i încurajeze în a-și organiza singuri activitățile;
- să organizeze activități de învățare bazate pe cooperare, care favorizează relațiile și schimburile intense între colegi, stimulează acceptarea și înțelegerea reciprocă;
- să realizeze evaluări nu numai ale prestațiilor individuale, ci și ale grupului în ansamblu.

O privire sinectică asupra caracteristicilor grupului și a factorilor care condiționează funcționarea lui, având în centru interacțiunea, regăsim în diagrama următoare (figura 1), realizată de Bany și Johnson (1969):

3. Activitatea în grup: virtuți și limite

Una din primele întrebări pe care și le-au pus cercetătorii din domeniul psihologiei sociale a fost: când sunt elevii mai productivi, atunci când lucrează singuri sau atunci când lucrează în grup? În mod obișnuit, noi considerăm că performanțele într-o sarcină școlară depind numai de capacitățile personale și, eventual, de interacțiunea capacităților subiectului cu caracteristicile sarcinii. Cercetările au arătat însă că anumite tipuri de probleme sunt rezolvate mai bine de persoane care lucrează împreună decât de indivizi izolați. La nivel de grup, rezolvarea sarcinii implică vehicularea informației între membrii grupului, emiterea de sugestii, avansarea mai multor soluții, confruntarea acestora și reținerea celor corespunzătoare.

O serie de cercetări sintetizate de R.B. Zajonc (1965) au arătat că și simpla prezență a unui public poate influența performanțele indivizilor într-o sarcină oarecare. Acest fenomen este cunoscut sub numele de facilitare socială. Există și voci care susțin că subiecții care lucrează împreună fac mai puține eforturi decât cei care lucrează singuri, deoarece apare așa-numitul *efect Ringelmann* sau *lenea socială* (Latane, Williams, Harkins, 1979). Fenomenul s-ar datora faptului că cei care lucrează împreună nu-și pot evalua contribuția din cauza absenței unui feedback individual, iar formularea explicită a unor standarde de performanță personale ar putea fi un remediu. De asemenea lenea socială a fost explicată și prin fenomenul de dezindividualizare, care se referă la faptul că, atunci când lucrează în grup, indivizii cred că nu pot fi identificați și trași la răspundere pentru acțiunile lor.

Așadar, grupurile ajută sau împiedică obținerea performanțelor individuale? Recunoașterea complexității problemei i-a determinat pe cercetători să analizeze mai amănunțit

factorii care facilitează sau, respectiv, îngreuează activitatea în grup (cf. Morton Deutsch, Harvey Horstein, 1978, pp. 194-196; Ion Radu, 1994, pp. 148-140).

Factorii care facilitează activitatea în grup sunt cei enumerați în continuare:

a) **Stimularea individului datorită prezenței altuia.** Cercetările asupra facilitării școlare au pus în evidență faptul că alte persoane favorizează performanța. Prezența altuia acționează atât fizic, cât și prin semnificația ce i se atașează. Știindu-se observat, subiectul se simte și evaluat, iar judecata de valoare se răsfrânge asupra personalității sale în ansamblu. Ca efect cresc nivelul de motivare și gradul de atenție, care se vor reflecta în performanțele obținute. Efectul de facilitate socială a fost urmărit în condițiile prezenței unui public (a unor spectatori pasivi care funcționează doar ca auditoriu), dar și în coacțiune (mai mulți indivizi dispuși în aceeași încăpere efectuează aceeași activitate, dar în mod individual). În ambele cazuri, prestația rămâne individuală, dar se lucrează într-un context colectiv. Concluzia a fost că *publicul și coacțiunea* îmbunătățesc acele reacții care sunt bine fixate, însă învățarea unor elemente noi este stânjenită.

b) **Resursele acumulate.** Grupul dispune de resurse mai bune decât un singur individ, deoarece în grup se combină aptitudinile, se însumează contribuțiile, se vehiculează un volum mult mai mare de informații. Teoric, intervine ca efect statistic, o creștere ipotetică a resurselor: mai multe minți reușesc să facă mai mult și mai bine decât una singură. Practic, nu toate resursele globale ale grupului se pot folosi. Grupul nu utilizează pe deplin capacitățile membrilor săi, deoarece pot interveni dificultăți de comunicare, de organizare, de compoziție.

c) Grupul oferă șansa de a avea **pretestul ideilor/soluțiilor** avansate, ceea ce are ca efect reducerea numărului de erori și, implicit, creșterea exactității soluției. Prin întărire de feed-back reciproc, răspunsurile bune se fixează, iar cele greșite se elimină, triajul soluțiilor fiind mult mai eficace. Dezavantajul este acela, deși proporția de răspunsuri corecte date de grup este mai mare, timpul necesar la aceste soluții crește.

d) **Stimularea rezultată din interacțiunea cumulativă.** Discuțiile în grup pot produce o stimulare a ideilor noi, deoarece fiecare membru poate dezvolta ideile celuilalt. Este favorizat fluxul asociațiilor, se dezvoltă laturi diferite ale aceluiași fenomen. Are loc efectul de compensare a competențelor. În consecință, din interacțiune și combinare se naște un rezultat inedit. Uneori însă, grupurile îi pot determina pe indivizi să se conformeze și pot inhiba manifestarea inițiativelor individuale, a ideilor originale.

e) **“Petele oarbe” sunt corectate.** Este mai ușor să recunoști greșelile altora decât pe cele proprii. Astfel, în grup, critica socială va dezvoltă lipsa de corectitudine a unor idei pe care, lucrând separat, indivizii le-ar putea lua drept bune. Grupul dezvoltă capacitatea de a critica, apetența individului de a se lupta cu ideile celuilalt, efortul pentru a apăra ideile criticate.

Dar eficiența grupului poate fi afectată de o serie de factori:

- a) **Mărimea grupului** poate afecta productivitatea (numărul de soluții găsite). Creșterea numărului de participanți sporește evantaiul de alternative, diversitatea informațiilor și a opiniilor vehiculate în grup. Numai că, pe măsură ce grupul crește ca volum, coordonarea eforturilor devine tot mai dificilă. Pe de altă parte, mărirea numărului de membri duce la o scădere a gradului de consens. Echilibrul cel mai bun între dinamica grupului, timpul de lucru și productivitatea pare să fie atunci când grupul este format din 5-12 membri.
- b) **Opoziția de scopuri și interese ale membrilor** face ca acțiunea de colaborare să fie foarte dificilă. Eficiența se află în relații strânse cu coeziunea grupului și cu gradul de angajare în sarcina comună. Cu cât acestea sunt mai reduse ca urmare a diversificării scopurilor, cu atât eficiența grupului scade.
- c) **Dificultățile de comunicare** tind să sporească pe măsură ce grupul crește numeric. În grupurile mari, nivelul și intensitatea intercomunicărilor scad, iar șansele indivizilor de a contribui în mod egal la rezolvarea sarcinilor se diminuează. Discuțiile din grup sunt tot mai greu de susținut.
- d) **Dependența excesivă de ceilalți** poate fi favorizată de activitatea în grup. Unii membri ai grupului se pot obișnui să lase îndeplinirea unor sarcini pe seama altora mai capabili și să evite astfel să-și asume propriile responsabilități.

- e) **Tendința conformismului** față de opinia majoritară poate frâna contribuția unor membri ai grupului la îndeplinirea sarcinii. Acest lucru este cu atât mai dăunător cu cât poate fi vorba de soluții originale, creatoare, pe care subiecții evită să le comunice, pentru a nu fi în discordanță cu soluțiile la care a aderat majoritatea.

Se poate spune că grupurile stimulează și favorizează activitatea individuală, dar ele o și pot împiedica. În mod deosebit, grupurile îi ajută pe elevii slabi, care au mai puține resurse individuale. Se cuvine să tratăm cu multă atenție situația colectivă, pentru ca prezența celorlalți poate fi pozitivă sau negativă, în funcție de condițiile în care sunt plasați elevii.

4. Cooperare și competiție în clasa școlară

Angajarea elevilor în rezolvarea sarcinilor de învățare se poate face în contextul unei interacțiuni bazate fie pe relații de competiție, fie pe relații de cooperare. Fiecare dintre cele două tipuri de interacțiune – cooperarea și competiția – se soldează cu efecte diferite în planul atitudinilor reciproce ale elevilor, în planul motivațiilor, al gradului de participare la îndeplinirea sarcinilor și al performanțelor individuale. O serie de cercetări efectuate în această direcție (G. Mead, M. Deutsch) scot în evidență avantajele și dezavantajele acestor mecanisme psihosociale, măsura și maniera în care trebuie utilizate într-o situație școlară sau alta.

Competiția reprezintă rivalitatea mutală sau o “luptă” între două sau mai multe persoane pentru atingerea unui scop indivizibil (Golu, 1974, p. 158). Competiția este o formă motivațională a afirmării de sine, în care individul rivalizează cu ceilalți pentru dobândirea unei situații sociale sau a superiorității, iar cooperarea este o activitate orientată social, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalți pentru atingerea unui țel comun (Ausubel, Robinson, 1981, p. 491).

Studii recente arată că mediul școlar cunoaște, în general, o organizare competitivă și că elevii lucrează în condiții de cooperare numai 4,6% din timpul pe care îl petrec în clasă. Opțiunea profesorului pentru structurarea competitivă a activității de învățare poate fi explicată prin modalitatea de notare practică, o notare prin raportare la grup, având drept urmare stimularea competiției între elevi (Neculau, Boncu, 1998, p. 241). Nu poate fi neglijat nici faptul că activitatea în condiții de cooperare necesită o pregătire specială și o modificare de rol, atât în ceea ce-l privește pe profesor, cât și pe elevi. Profesorul trebuie să renunțe la rolul tradițional de transmitător de cunoștințe, de diriguitor al activității din clasă, pentru a și-l asuma pe acela de colaborator, consultant și facilitator al activității de învățare. În ceea ce-i privește pe elevi, ei trebuie să învețe să-și asume responsabilități, să participe la luarea deciziilor, să ofere și să primească sugestii.

O cercetare interesantă asupra efectelor sistemelor de notare în situații de cooperare și în situații competitive a fost realizată de Morton Deutsch (1949). Așa cum explică psihologul american, specialist în dinamica grupurilor, când o situație presupune competiție, succesul oricărui membru al grupului înseamnă eșecul altuia, și el numește această formă de interacțiune “interdependență potrivnică.” Prin opoziție, atunci când succesul oricărui dintre membrii grupului mărește șansele de succes ale celorlalți, avem de-a face cu interdependența numită cooperare sau “interdependență motrice”. Pentru a observa impactul acestor tipuri de interdependență, Deutsch a organizat un experiment în care două grupuri de elevi au fost evaluate în mod diferit. În grupul de competiție, li s-a spus elevilor că acela care va avea cea mai bună prestație va primi cel mai înalt calificativ, iar ceilalți vor fi notați, în ordine descrescătoare, în funcție de calitatea activității realizate. În grupul cooperativ, li s-a spus că performanța grupului va determina calificativul individual. Astfel, membrii grupului cooperativ au urmărit scopuri realizabile în mod interdependent, iar cei din grupul de competiție au urmărit scopuri potrivnic interdependente.

Rezultatele acestui experiment și ale altor cercetări similare (Haines, Coleman) au arătat că aceste două moduri de structurare a activității – cooperarea și competiția – au efecte diferite asupra comportamentului din clasă. Astfel, competiția are efecte, în primul rând, în plan motivațional. Subiecții depun eforturi mai mari, lucrează cu mai multă trageră de inimă, își

fixează aspirații mai înalte, sunt învățați să lupte, să persevereze pentru atingerea scopurilor și să fie pregătiți pentru a face condiții unei societăți organizate pe principiile competiției. De asemenea, competiția face mai atractive sarcinile școlare, elevii își pot aprecia mai realist propriile capacități comparându-le cu ale altora și își dezvoltă spiritul critic și autocritic.

Competiția are însă și o serie de efecte negative, care nu sunt deloc negliabile. În grupurile competitive s-a constatat o creștere a numărului comportamentelor agresive, ostile, a conflictelor și a atitudinilor de opoziție și suspiciune. Competiția exagerată generează frustrare, anxietate, sentimente de nesiguranță și de neputință la copiii mai puțin dotați, care sunt tentați să abandoneze lucrul. De aceea, este mai recomandabilă competiția între copiii cu niveluri cognitive relativ apropiate. Procesul competitiv se caracterizează printr-o slabă interacțiune între colegi, prin lipsa de comunicare sau prin comunicarea unor informații false, prin lipsa încrederii reciproce, fapt care conduce la scăderea coeziunii grupului. Dobândirea prestigiului, demonstrarea activității competitive, care pot marca profund personalitatea elevului.

În privința cooperării, s-a constatat că ea înseamnă un câștig în planul interacțiunii dintre elevi, al comunicării, al atitudinilor reciproce și al coeziunii grupului. Procesul de cooperare se caracterizează prin comunicarea onestă și deschisă între parteneri, fiecare fiind interesat să transmită informațiile semnificative și pe cele mai relevante. Relațiile de cooperare dezvoltă sentimente mutuale de simpatie și prietenie, de încredere, de disponibilitate la solicitările celuilalt. Cooperarea dă naștere unui climat mai destins, lipsit de tensiuni, în care fiecare poate să lucreze potrivit propriilor capacități. Chiar și elevii slabi au posibilitatea să contribuie la obținerea unor rezultate bune de către grup. Acest fapt generează creșterea stimei de sine, a încrederii în forțele proprii, dar și a valorizării competențelor celorlalți. Apartenența la grupurile "cooperative" oferă membrilor satisfacție, echilibru și condiții optime de dezvoltare a personalității. Ceea ce i-a reproșat însă structurii cooperatiste a grupurilor este posibilitatea pierderii motivației individuale și a reducerii efortului în condițiile îndeplinirii de către grup a unei sarcini colective.

Efectele divergente ale cooperării și competiției sunt redată sintetic în tabelul următor (Johnson, 1980, apud Forsyth, 2001, p. 195):

| <i>Caracteristica</i> | <i>Clasa cooperativă</i> | <i>Clasa competitivă</i> |
|-----------------------------------|------------------------------|--|
| Interacțiune | Ridicată | Scăzută |
| Comunicare | Eficace | Minimă, amăgitoare sau sub formă de amenințări |
| Susținerea și influența semenilor | Ajutor, sprijin și orientare | Lipsa ajutorului, lipsa susținerii și orientarea spre competiție |
| Managementul conflictului | Integrativ, egalitarist | Ineficace, orientat către a câștiga/a pierde |
| Rezultatele învățământului | De ordin înalt, conceptuale | Efective, necreative |
| Atmosfera | Prietenoasă | Ostilă |
| Angajamentul de a învăța | Ridicat | Scăzut |
| Utilizarea resurselor | Eficientă, împărțită | Ineficientă, individualistă |
| Frica de eșec | Redusă | Crescută |

Analizele efectuate pledează în favoarea utilizării cu prioritate a metodelor bazate pe cooperare în activitatea școlară. Trebuie spus totuși că avantajele unei forme de interacțiune în raport cu cealaltă nu pot fi evaluate abstract. Situațiile de învățare, natura conținutului, tipul sarcinii, obiectivele urmărite sunt factori foarte importanți, care trebuie luați în considerație în alegerea unui tip de interacțiune. Competiția, de exemplu, poate fi benefică atunci când elevii cooperează în grupuri mici împotriva altor grupuri.

Alte cercetări, cum sunt cele ale lui D. W. Jamieson și K. W. Thomas (1974), s-au orientat către aprofundarea naturii celor două procese, cooperarea și competiția, și a

interrelațiilor dintre acestea. Astfel, cei doi autori au ajuns la concluzia că reprezentarea dihotomică a cooperării și competiției nu surprinde, de fapt, situațiile reale din viața grupului. Activitatea desfășurată în cadrul grupului pentru rezolvarea unor probleme comune presupune integrarea a două dimensiuni: pe de o parte, competiția, exprimată prin încrederea fiecărui membru al grupului în forțele proprii și dorința de afirmare a propriilor capacități, iar pe de altă parte, dimensiunea acomodării la ceilalți, a respectului față de aceștea și a recunoașterii valorii fiecărui membru al grupului. În opinia lui Jamieson și a lui Thomas, competiția (desigur, o competiție moderată) reprezintă o dimensiune a cooperării, întrucât un ansamblu de persoane care nu cred în forțele proprii și nu se simt competente nu formează un grup apt să rezolve în comun diferite probleme.

Pentru a eficientiza activitățile de grup, este important să luăm în considerație și stilul interpersonal al membrilor ce interacționează. Cercetătorii au făcut o distincție între cooperanți și competitori (vezi în acest sens D. R. Forsyth, 2001, p. 201). Cooperanții tind să fie mai flexibili, atenți în relațiile interpersonale și preocupați ca toți cei din jur să obțină beneficii. Un competitor, dimpotrivă, va dori să se afirme, să-și impună ideile în fața celorlalți și va fi prea puțin interesat de menținerea unor relații interpersonale agreabile. Așa cum e de așteptat, când indivizii cu orientări interpersonale diferite se întâlnesc în cadrul unui grup, rezultatul îl reprezintă în cele mai multe cazuri, conflictul. De aceea, profesorul trebuie să cunoască bine elevii și să constituie grupurile de lucru ținând cont de eventualele compatibilități. Buna funcționare a grupului de lucru presupune înclinația spre colaborare cu alții, în timp ce tendințele egocentriste și dorința personală de a excela în cadrul activității colective grevează asupra succesului grupului.

K. M. Evans (1966) enumeră o serie de condiții care trebuie respectate atunci când este structurată o activitate de grup:

- luarea în considerație a perioadei necesare dezvoltării unui spirit de grup;
- împărțirea sarcinilor între membrii grupului după ce grupul s-a constituit;
- mărirea grupului trebuie adaptată volumului sarcinii;
- caracterul sarcinii trebuie să se preteze la îndeplinirea ei prin cooperare și să fie adaptată vârstei subiecților;
- este necesară prezența în grup a unor membri care să-și poată asuma rolul de conducător.

5. Sinalitatea colectivului și personalitatea elevului

În calitatea sa de grup social colectivul de elevi se prezintă și funcționează ca o unitate micșorată de-sine-stătătoare. Sinalitatea desemnează tocmai totalitatea trăsăturilor ce caracterizează un colectiv concret privit ca un tot, ca paralele, de exemplu, nu identice, fiecare având anumite particularități care, la un loc, circumscriu sinalitatea fiecăruia dintre ele.

Deducem de aici că în timp ce pentru descrierea fenomenelor psihice individuale apelăm la noțiunea de personalitate, pentru descrierea celor sociale, de grup, apelăm la aceea de sinalitate. Analogia se justifică, dacă avem în vedere geneza și conținutul celor două noțiuni, personalitate și sinalitate. Personalitatea rezultă din modul în care sunt dispuse diversele componente psihice într-o constelație irepetabilă, proprie fiecărei persoane, iar sinalitatea din conținutul concret și modul în care se manifestă diferite trăsături de grup într-un colectiv concret. Ne-am ocupat până aici de principalele caracteristici ale colectivului de elevi. Ele sunt proprii oricărui colectiv, conținutul lor concret diferă însă de la un colectiv la altul. Sinalitatea include tocmai aceste nuanțe și manifestări ale trăsăturilor generale așa cum se manifestă ele într-un colectiv anumit. Fiecare colectiv are o structură, dar ea nu se manifestă identic, îmbracă nuanțe proprii, irepetabile, specifice numai colectivului respectiv.

Rezultă de aici că așa după cum obiectul cunoașterii psihologice a elevilor este personalitatea lor, tot astfel, obiectul cunoașterii colectivelor de elevi trebuie să fie sinalitatea acestora. Cunoașterea unui colectiv de elevi nu se reduce la cunoașterea personalității fiecărui membru al său. Dar aceasta nu înseamnă că învățătorul și profesorul trebuie să facă abstracție, în acțiunea de cunoaștere a colectivului, de personalitatea copiilor. Ca atare, cunoașterea sinalității colectivului de elevi și a personalității fiecăruia din ei sunt două acțiuni care se completează reciproc, fără să

se confunde însă din acest punct de vedere al obiectivelor urmărite nici din punct de vedere al metodelor folosite.

6. Metode și procedee de cunoaștere a sintonității colectivului

Deoarece fenomenele pe care le presupune sintonitatea se află într-o continuă transformare, este necesar ca pentru cunoașterea ei să îmbinăm viziunea transversală cu cea longitudinală, adică să folosim la intervale regulate metode care să ne ofere o imagine-cadru a colectivului în momentul respectiv, pentru ca apoi, pe baza raportării acestor imagini-cadru, să putem surprinde schimbările ce s-au produs de la un moment la altul. Avantajul demersului transversal constă în aceea că permite prelucrarea matematică a datelor obținute și implicit surprinderea relațiilor dintre ele. Un asemenea demers se reduce însă la ceea ce se petrece la un moment dat făcând abstracție de dimensiunea temporală. Or, după cum am văzut, unul din parametrii definitorii ai colectivului, ci și principalele momente nodale ale ei. Pătrunderea în mecanismul acestei dinamici presupune, în mod necesar, efectuarea unui salt de la cunoașterea nemijlocită, empirică, expresie a manifestărilor exteriorizate și accesibile direct la o cunoaștere mijlocită, rezultat al prelucrării și interpretării acestor date concrete. Folosirea metodelor grafico-statistice devine indispensabilă.

Ținând seama de interdependența care există între sintonitatea colectivului și personalitatea membrilor săi va trebui să apelăm la metode specifice ambelor domenii, cu condiția ca ele să fie astfel aplicate și folosite, încât să ne ofere cât mai multe date despre colectiv ca unitate socială, ca un tot.

Principalele metode și tehnici de cunoaștere a sintonității colectivului de elevi ar putea fi sistematizată astfel:

Observația psihosocială. Constă în înregistrarea și prelucrarea datelor despre colectiv obținute în urma unui contact nemijlocit este, pe de o parte, o persoană pregătită din punct de vedere psihologic pentru efectuarea observațiilor, iar pe de altă parte, este un coparticipant la viața și frământările colectivului, prezența sa nu denaturează fenomenele și manifestările ce se pretează observării nemijlocite. Acestea ar putea fi grupate în două categorii: unele ce rezultă din interacțiunea membrilor colectivului, altele ce se referă la comportarea elevilor ca membri ai colectivului. Este vorba, de asemenea, de fenomene cum ar fi modul în care se exprimă atitudinea colectivului în diferite situații concrete, conduita colectivului și a diferitelor subgrupuri ale sale în cadrul unor activități organizate, modul în care colectivul răspunde unor inițiative venite din exterior sau declanșează el însuși astfel de inițiative, diferite aspecte legate de participarea elevilor la discutarea unor manifestări privind viața și activitatea colectivului sau a unor membri ai săi, observații privitoare la autoritatea și influența liderilor formali, comportamentul liderilor informali, relația dintre cele două categorii de lideri și consecințele ei asupra colectivului etc.

Tehnicile sociometrice. Reprezintă un ansamblu de instrumente și procedee destinate să înregistreze și să măsoare configurația și intensitatea relațiilor interpersonale din interiorul

colectivului de elevi, cât și aspecte privitoare la dinamica acestuia. Principalele tehnici sociometrice folosite în practica școlară sunt testul sociometric, matricea sociometrică, indicii sociometrici, sociograma (individuală și colectivă), cadranele sociometrice.

Metoda chestionarului. Se bazează pe formularea unor întrebări la care elevii urmează să răspundă verbal sau în scris. Aceste întrebări se vor referi la diferite aspecte concrete privitoare la colectiv, cum ar fi relațiile dintre liderii formali și ceilalți membri ai colectivului, relațiile care se stabilesc între membrii colectivului, existența unor subgrupuri în interiorul colectivului etc. Ea oferă educatorului posibilitatea să-și verifice unele constatări și aprecieri despre elevi și colectiv pe baza informațiilor culese chiar de la ei.

Metoda scărilor de opinii și atitudini. Este o variantă a chestionarului. Fiecărei întrebări i se atașează o scară de răspunsuri posibile, ordonate într-un anumit fel după intensitatea sau numărul de subiecți, cel care răspunde urmând să-și aleagă acel interval al scării ce se potrivește opiniei sale. Exemple de scări: toți, foarte mulți, mulți, unii, nici unul; întotdeauna, destul de des, uneori, niciodată; sunt total de acord, sunt de acord, mi-e indiferent, sunt total împotriva.

Metoda aprecierii obiective a personalității. Este o metodă prin care se urmărește cunoașterea unor trăsături de personalitate pornind de la aprecierile pe care elevii înșiși sunt solicitați să le facă asupra propriilor colegi. Aplicată fiind asupra trăsăturilor caracteristice și moral-volitve, vom putea cunoaște unele aspecte privitoare la normele morale după care se conduce colectivul și la locul pe care îl ocupă fiecare elev. (Gheorghe Zapan, 1984).

Metoda experimentului acțional-ameliorativ. În ipostaza de obiect al educației, colectivul este supus neîntrerupt acțiunilor educative conștiente și organizate. Tot ce întreprinde educatorul pentru cunoașterea colectivului său nu se poate face decât pe fondul acțiunilor educative ce se exercită asupra sa. Nu vom putea întrerupe sau elimina acțiunile educative pentru a realiza, chipurile, cunoașterea, tot așa cum cunoașterea, nu e posibilă decât ca o componentă intrinsecă relației educative. Metoda experimentului acțional-ameliorativ este o expresie concludentă dintre acțiune și cunoaștere. Ea constă în inițierea, pe baza constatărilor efectuate cu ajutorul metodelor descrise, a unor acțiuni educative care să conducă la anihilarea manifestărilor negative. Aceste acțiuni sunt determinate în mod riguros de ceea ce s-a întâmplat până acum în colectiv. Intervențiile pe care le presupune această metodă au o dublă determinare: *retroactivă*, consecință a ceea ce s-a întâmplat în trecut, *proactivă*, avându-se în vedere consecințele ulterioare.

Toate aceste metode se află într-o strânsă interdependență. Ele se pot aplica concomitent și succesiv. Cunoașterea colectivului de elevi nu este o acțiune de campanie, ci una continuă. Educatorul este cel care decide asupra corelării dintre aceste metode pentru ca astfel cunoașterea să nu stagneze (I. Nicola, 1978).

Tema 11. Pregătirea copilului pentru școală – 2 ore

q Planul:

1. Sănătatea psihică a copilului
2. Educația fizică a copilului
3. Este pregătit copilul pentru școală?
4. Învățați copilul să învețe
5. Formarea atitudinii conștiente față de școală la copil

1. Sănătatea psihică a copilului

Mult timp problema sănătății psihice a copilului în medicină și în pedagogie se soluționa în aspectul determinării criteriilor normalității și patologiei dezvoltării psihice a copilului cu scopul de a izola copiii bolnavi de cei sănătoși în procesul de învățământ. Și atunci copiii cu deficiențe în dezvoltarea psihică, copiii retardați se aflau în câmpul de vedere al defectologilor, psihiatrilor. Comisia medico-pedagogică îi selecta și îi trimitea în școli auxiliare. Școala tradițională lucra cu o masă de elevi ordinară. Însă în practica educațională mulți învățători aveau în clasă și copii cu deficiențe și copii numiți „dificili”, copii neordinari.

În ultimii ani apare tendința de a se acorda o mare atenție psihicii copilului. Își desfășoară activitatea serviciul psihologic, se dezvoltă elemente de asistență socială. Figura principală rămâne totuși învățătorul, care se străduie să soluționeze problemele.

Să vedem care este esența sănătății psihice a copilului și să menționăm acei factori care influențează sănătatea psihică. „Sănătatea psihică” – reprezintă starea generală și funcționalitatea psihicului sănătos, care se manifestă prin calitatea proceselor cognitive, care au loc (percepție, memorie, atenție, gândire), prin reacții emotive, prin trebuințe, prin comportament.

Pshicul omului se formează și funcționează în activitatea lui propriu-zisă și în comunicarea lui socială. Pentru copilul care este școlarizat, activitatea dominantă, sursa dezvoltării psihice devine învățătura. Sănătatea psihică a copilului care pășește prima dată pragul școlii depinde în mod direct de încadrarea în procesul de învățământ. Pe de o parte, reușita depinde de particularitățile psihicului copilului, pe de altă parte școala și familia devin cei mai importanți factori, care influențează asupra psihicului copilului. Sănătatea psihică a copilului depinde în mod direct de mai mulți factori: biologici, psihologici, sociali.

Este importantă corespunderea nivelului dezvoltării psihice vârstei, maturității, structurilor creierului, însușirile dinamice ale sistemului nervos (forța, mobilitatea, excitația proceselor nervoase). Aceste predispoziții biologice sunt condiție importantă pentru ca copilul să-și concentreze atenția, să realizeze operațiile gândirii, să memoreze sarcini, să însușească limbajul, să stea în clasă pe parcursul lecțiilor, să se autoregleze. Fără aceste lucruri copilul n-o să poată să învețe. Dacă în sistemul nervos sunt careva disfuncții mintale, atunci apar probleme de învățatură: copilul memorează greu, nu se poate concentra. Disfuncțiile au nevoie de o abordare pedagogică bine gândită.

Factorii biologici influențează asupra stării sănătății fizice. Statistica medicală din ultimii ani arată că numai 10% din elevii contemporani sunt sănătoși. Ceilalți au diverse maladii cronice sau acute ale diverselor organe și sisteme ale organismului. Desigur, orice maladie înrăurește asupra resurselor psihice ale organismului. De asemenea, trebuie să menționăm așa o particularitate a vârstei școlare mici – pregătirea organismului pentru schimbări pubertane. Se începe în această perioadă restructurarea hormonală, ceea ce se află în legătură directă cu starea sănătății psihice. Influențează mult asupra dezvoltării psihice și fizice factorii ereditari și genetici, diverse patologii în perioada sarcinii, pe care o poartă mama.

Factorii psihologici încadrează un complex de condiții: prezența motivației pentru învățatură (dorința de a cunoaște, curiozitatea); nivelul maturității emotiv-volitivă (controlul emotiv dezvoltat, priceperea de-a corespunde cerințelor învățătorului și situației de învățare, poziția morală, ierarhia valorilor); atitudinea adecvată față de semenii, învățători, succes și insucces școlar.

Factorii sociali influențează mult starea sănătății copilului: hipertutelarea copiilor din partea părinților; controlul rigid; ignorarea trebuințelor copilului; educația copilului de tipul „cenușăreasa”, „idolul familiei” etc. Trebuie luate în vedere și particularitățile mediului social: orașului (urbanizarea, tehnizarea), torentul de informație, încărcături psihice suprasolicitante, posibilitățile pentru dezvoltarea culturală, estetică, intelectuală, sportivă. Copilul de timpuriu întâmpină probleme dificile, iar psihica lui nu este în stare să se isprăvească cu unele condiții sociale.

Un factor puternic pentru sănătatea copilului este școala. De ce? La școală este învățătorul care acționează mult prin profesionalism, competență și prin exemplu de personalitate. La școală copilul face parte dintr-un grup școlar, o colectivitate, care influențează formarea copilului ca personalitate. Copilul își formează relații cu membrii grupului, copilul are în față exemple vii de comportament, de atitudine pentru învățatură. Pentru sănătatea psihică a copilului este foarte importantă competența profesională a învățătorului. Incompetența este dăunătoare, fiindcă provoacă rezistența educației la copil, adică copilul se opune influențelor educative ale învățătorului.

Fiind școlarizat copilul întâmpină deseori probleme psihice. Una din ele este problema adaptării școlare. Este foarte actuală pentru elevii din clasa întâi. De regulă, către 7 ani copilul este gata pentru școală, posedă un anumit interes. Însă cât nu ar fi de mare dorința de a învăța, cât de bine nu ar fi pregătit pentru școală, începutul

instruirii este un stress, provocat de schimbarea stereotipurilor și de tensiunea psihică. Se schimbă totul: mediul social, regimul zilei, încărcăturile, cerințele, statusul. Pentru aceste schimbări este necesară o perioadă de adaptare. De obicei, este nevoie de jumătate de an pentru adaptarea copilului la condițiile școlii (să se scoale devreme, să nu întârzie, să-și pregătească lecțiile). Unii copii se adaptează îndelungat, alții - mai repede. Învățătorul trebuie să fie cu „ochii” pe acei copii care se adaptează greu.

Simptomele inadapării școlare pot fi: dificultăți în însușirea materialului, concentrarea atenției, copilul este inert, tăcut sau dimpotrivă excitat, uneori refuză să vină la școală. Învățătorul trebuie să depisteze cauzele inadapării și să-l ajute pe copil să treacă unele „bariere”. Alte cauze pot fi relațiile cu semenii din clasă. Este necesar de a depista cauzele neînțelegerii cu semenii. Adaptarea școlară se prelungește și în cazul dacă elevul nu se isprăvește cu încărcături emoționale și fizice în afara școlii. De exemplu, părinții îi înscriu pe copii la școala muzicală, la școala de pictură, cerul de dans etc. Copilul este supraîncărcat, trebuie să aibă odihnă și timp liber, pentru a se ocupa după interese.

Procesul adaptării școlare depinde de educarea disciplinei la copii. Disciplina școlară este o manifestare a disciplinei sociale. Este vorba despre modul de funcționare a relațiilor dintre autoritate și libertate. Disciplina socială reglementează asemenea relații. Ea presupune acceptarea și respectarea unui ansamblu de norme, cerințe și dispoziții care conferă un status autorității și circumscrie un câmp de manifestare a atitudinii de subordonare a oamenilor față de autoritatea respectivă. Disciplina socială reglementează raporturile dintre oameni în procesul muncii și conviețuirii lor prin prisma interacțiunii dintre autoritate și libertate. Din perspectiva autorității ea generează și impune un ansamblu de cerințe și reguli, iar din perspectiva libertății exercită o presiune în vederea respectării și îndeplinirii lor.

Disciplina școlară presupune un sistem de reguli privitoare la îndeplinirea obligațiilor școlare, impune și supuse unui control, ca și un comportament al elevilor potrivit acestui sistem. Copilul se va deprinde ușor cu obligațiunile noi dacă o să țină de anumite reguli, dacă va cunoaște algoritmul oricărei activități.

Aprecierea școlară și sănătatea psihică.

Pentru elevul mic este foarte importantă aprecierea activității sale. Notarea este un criteriu al reușitei și are menirea de a stimula reușita și succesul școlar. Pe învățător trebuie să-l îngrijoreze situațiile în care motivul înlocuiește scopul. De la copil se așteaptă note bune, iar pentru note bune părinții promet copilului recompense materiale, activități interesante, călătorii. Pentru note rele – pedepse. Se ajunge și la pedepse fizice. Atunci se schimbă atitudinea copilului pentru învățatură, se formează tendința de a obține nota cu orice preț (lacrimi, isterie, scandal). Copilul minte că a pierdut agenda. Îndeosebi este nedorită reacția copilului în vederea „notei, care nu trebuie”. O atitudine neadecvată față de notă apare și în urma unei supraaprecieri din partea copilului. Copilul, care este deprins să obțină „ușor” ceea ce își dorește foarte des, se ocupă cu colecționarea notelor.

Uneori, însăși învățătorul admite greșeli în vederea aprecierii elevilor, menționând cât este de importantă nota, mizând numai pe notă. E greu să-ți imaginezi o clasă în care învață numai copii eminenți. Fiecare copil posedă un anumit potențial, posedă anumite aptitudini, are tempoul său de instruire.

În plan social clasa de copii este mai întâi o colectivitate, în care apar fenomene social-psihologice specifice pentru grupurile sociale mici. Este important pentru colectivitate prezența rolurilor sociale, valorilor sociale unității grupului. În dependență de faptul ce este mai mult apreciat în colectiv: realizările la învățatură, calitățile de personalitate, forța fizică, starea socială a părinților, bunăstarea materială – se formează reitingul social al copiilor. De nivelul dezvoltării colectivității depinde stilul relațiilor între copii: ajutorul reciproc, competiție sănătoasă, colaborare sau invers.

Deseori în clasă apar anumite tipuri de comportament: „tocitor”, „cloun”, „zgârcit”. Consecvențele negative se manifestă prin faptul că, copiii se fixează pe anumite stereotipuri, care agravează procesul dezadaptării școlare. Copilul nu este în stare de a ocupa o anumită poziție. Este important să evidențiem unele reacții tipice personalizate ale copiilor:

- Sindromul hiperkinetie – copiii sunt foarte agitați, neascultători, activism ieșit din comun. Consecința - nereușita, insuccesul școlar.

Așa copii influențează asupra disciplinei școlare. În familie nu se bucură de atenție din partea părinților;

- Copii timizi, sfioși – pe fonul celor activi și isteți, acești copii se află în umbră. Ei sunt sânguincioși, responsabili, învață mult, dar când se află în fața clasei se pierd cu firea, vorbesc încet, monoton.

Învățătorul și părinții trebuie să le ajute să-și formeze încredere în forțele proprii, în potențialul propriu. Învățătorul trebuie să le ajute, să-i susțină;

- Copii inerti, depresați – acești copii cu greu realizează sarcinile de lucru, sunt tăcuți, închiși, nu sunt accesibili pentru comunicare.

Cu ei învățătorul trebuie să comunice nonverbal. E bine să se vorbească cu părinții și să li se propună consultație medicală pentru copil.

- Copii agresivi, conflictuali – sunt agresivi când observă că li se încalcă drepturile.

Pentru ei este important ca învățătorul să-i atragă diverse activități după interesele lor, să li se încredințeze anumite lucruri, să li se dea însărcinări;

- Copii bolnavi cronic – boli pot fi diferite: alergii, boli de stomac, sistemul endocrin, auzul, văzul etc.

Este important de a afla de la părinți simptomele, pentru a nu permite copiilor să-și dezvolte „complexul” inferiorității sau starea de invalid.

Deci, pentru a susține sănătatea psihică a copilului trebuie:

- § create în familie climate emotive favorabile;
- § înlăturarea conflictelor din cadrul familiei;
- § încadrarea copilului în treburile gospodărești;
- § acumularea experienței de viață.

2. Educația fizică a copilului

Regimul zilei și igiena

Vârsta 6-7 ani înseamnă foarte mult: se maturizează unele sisteme ale organismului, în deosebi sistemul nervos central, sistemul cardiovascular și respirator. Organismul copilului între 6-7 ani se caracterizează prin plasticitate, pe de o parte, și pe de altă parte nu este în siguranță. Acest lucru se lămurește prin faptul că dezvoltarea intensivă a unor procese diminuează rezistența organismului la unele influențe ale mediului. Din această cauză este importantă igiena corpului copilului.

Un moment foarte important pentru copilul de 6-7 ani este regimul zilei. Regimul trebuie format în corespundere cu orarul școlii.

Regimul zilei pentru copilul din clasa I

| Momentele regimului | Orele |
|---------------------------------------|------------------|
| Trezirea, gimnastica, patul, spălătul | 7 ⁰⁰ |
| Dejunul | 7 ³⁰ |
| Drumul spre școală | 7 ⁵⁰ |
| Gimnastica înainte de lecții | 8 ¹⁵ |
| Lecția 1 | 8 ³⁰ |
| Lecția 2 | 9 ¹⁵ |
| Dejunul la școală | 9 ⁵⁰ |
| Lecția 3 | 10 ¹⁰ |
| Ora sportivă | 11 ¹⁰ |
| Lecția 4 | 12 ²⁵ |
| Drumul spre casă | 13 ⁰⁰ |
| Prânzul | 13 ¹⁰ |
| Somnul | 13 ³⁰ |
| Toaleta | 15 ³⁰ |
| Ocupații după interese | 15 ⁴⁵ |
| Masa de chindii | 16 ²⁰ |
| Plimbări și jocuri la aer | 16 ⁴⁰ |
| Cina | 19 ⁰⁰ |
| Timpul liber | 19 ³⁰ |
| Pregătirea pentru somn, somnul | 20 ³⁰ |

Repartizarea / dozarea timpului pentru elev

| Vârsta (ani) | Clasa | Lecțiile | Tema de acasă | Sport, Plimbări | Activități extrașcol | Alimen, Gimnast | Somnul (ore) |
|--------------|-------|----------|---------------|-----------------|----------------------|-----------------|--------------|
| 6 | I | 3 ore | - | 4 ore | 1,5 ore | 2,5 ore | 11 ore |
| 7 | II | 3-4 ore | 1-1,5ore | 3,5 ore | 2,5 ore | 2,5 ore | 11-10,5 |
| 8 | III | 4 ore | 1-1,5ore | 3,5 ore | 2,5 ore | 2,5 ore | 11-10,5 |
| 9 | IV | 4 ore | 1,5-2ore | 3,5 ore | 2,5 ore | 2,5 ore | 10,5-10 |

Pentru elevul mic este important locul de muncă. Copilul trebuie să aibă masă de lucru, înălțimea mesei 2-3 cm mai sus de cot. Scaunul să fie comod. Pentru picioare trebuie un sprijin. Pentru spinare – se sprijină de speteaza scaunului. Cartea să fie la o distanță de 30 cm de la ochi, înclinată sub un unghi de 45°. Să fie o lampă de masă în partea stângă. Copilul trebuie să se miște periodic: gimnastica pentru mâini, picioare, degete. Copilul de 6-7 ani trebuie să efectueze pe zi 12-15 mii mișcări. În unele zile până la 35 mii. Trebuie să se miște 3-3,5 ore. Venind la școală copilul se află într-o poziție statică 84% din timpul zilei.

Formele de educație fizică a copilului sunt gimnastica de dimineață. Pentru gimnastică se aleg diferite exerciții care pun în funcțiune diverse grupe de mușchi: mâini, picioare, spinare. Se recomandă jocuri dinamice, plimbări la aer. Important este ca copilul să fie călit. Călirea organismului: în orice timp copilul să fie la aer 2,5 - 3 ore, să nu fie îmbrăcat gros, să se miște cât mai mult. Sunt necesare exerciții fizice. Dacă copilul a răcit se recomandă băi pentru mâini și picioare câte 5-10 minute și să bea lapte cald. Aerisirea odăii cât mai des. Copilul trebuie regulat să se spele, să-și curățe dinții, să-și spele mâinile, să facă curat în odaia sa. Copilului trebuie să-i fie schimbată în fiecare zi lenjeria de corp. O dată în săptămână trebuie să facă baie. Dinții trebuie spălați 2-3 minute dimineața și seara. Nu se recomandă multe dulciuri, în schimb trebuie consumate cât mai multe fructe și legume.

Anchetă pentru părinți

I. Date despre familie

1. Fumează cineva din membrii adulți?

- a) Cine anume? (mama, tata)
- b) Unde și când fumează? (afară, pe scări, în prezența copiilor, în lipsa lor)

2. Întrebuințează membrii familiei băuturi spirtoase?

- a) Cine anume? (mama, tata, bunelul, bunica, altcineva)
- b) Cât de des? (la sărbători, cu ocazie, fără ocazie)

II. Date despre copil

1. Starea sănătății copilului (dacă se îmbolnăvește des, 2-3 ori pe an, nu se îmbolnăvește).

2. Secții sportive, pe care le vizitează:

- a) Ce secție
- b) De când
- c) Succesul
- d) Interesul

3. Regimul zilei

- a) Somnul (când se culcă, când se scoală, ușor, greu)
- b) Plimbări și jocuri la aer (nu se plimbă, 1-3 ore, 3-4 ore)
- c) Când e timpul bun se află afară tot timpul.
- d) Pregătirea temelor pentru acasă : îndată după școală, după plimbare, seara, dimineața până la școală.
- e) TV și copilul (privește televizorul, cât de des)

4. Deprinderi igienice

- a) Realizarea cerințelor igienei personale (a devenit deprindere; încă nu a devenit deprindere)
- b) Îndeplinirea cerințelor în vederea poziției corecte în timpul îndeplinirii temelor pentru acasă. (are o poziție corectă, trebuie să-i amintești, trebuie să-l controlezi zilnic)
- c) Poziția corectă în timpul citirii, în timpul jocului, în procesul vizionării televizorului (urmărește să fie poziția corectă, trebuie să-i amintești; trebuie să-l controlezi, nu ascultă pe nimeni).

5. Priceperi practice

- a) Priceperea de-a acorda ajutor în caz de cădere, lovitură, zgârietură (poate să se ajute pe sine, ajută pe alții, nu poate acorda ajutor)
- b) Cine a învățat copilul să acorde primul ajutor? (mama, bunica, tatăl, învățătorii)
- c) Priceperea de a se îngriji pe sine în caz de boală (tusă, gripă, temperatură).

3. Este pregătit copilul pentru școală?

Ce urmărește pregătirea pentru școală? Ca o problemă aparte în legătură cu școlarizarea se propun câteva criterii de determinare a pregătirii. Unii spun că criteriul este unul – dezvoltarea morfologică a atins un anumit nivel – (schimbarea dinților de lapte), alții leagă pregătirea de dezvoltarea intelectuală.

Studierea problemei mai mult timp a depistat un complex de factori: pregătirea copilului pentru instruirea sistematică în școală („Maturizarea școlară”) – este acel nivel al dezvoltării morfofuncționale, funcționale și al dezvoltării psihice a copilului, care face posibilă instruirea sistematică și nu influențează negativ asupra sănătății copilului.

În continuare punem accentul pe pregătirea psihologică. Este vorba despre formarea predispozițiilor psihologice necesare pentru activitatea de învățare, care îl ajută pe copil să se acomodeze la condițiile școlii și să învețe sistematic.

Conceptul de pregătire psihologică are câteva aspecte. Toate între ele sunt în strânsă legătură. Deosebim, pregătirea funcțională psihologică, adică nivelul maturizării anumitor structuri ale creierului, a funcțiilor lui neuropsihice corespund condițiilor și obiectivelor instruirii în școală. (Despre aceasta arată autorii: Dubrovina I., Achimova M., Borisova E.) Pregătirea funcțională ne vorbește despre nivelul dezvoltării generale depline a copilului, dezvoltării spiritului de observare, capacității de a imita, nivelul dezvoltării mișcărilor motrice.

Pregătirea intelectuală – un alt aspect presupune dobândirea de către copil a unui bagaj de cunoștințe concrete, înțelegerea legăturilor generale, a principiilor, legităților, dezvoltarea gândirii concrete, imaginației creatoare, formarea reprezentărilor despre natură și fenomenele sociale.

Deseori părinții prin pregătirea intelectuală înțeleg, dobândirea de informații de către copil, acumularea multor cunoștințe. Părinții fac o mare greșală. Important este de a forma la copil capacitatea de a asculta, priceperea de a înțelege, priceperea de a compara, de a analiza, de a-și exprima atitudinea pentru cele citite. Pregătirea intelectuală urmărește și alt scop – formarea la copii a unor priceperi: priceperea de a evidenția sarcina de lucru, de a o transforma într-un scop al activității. Priceperea de a evidenția sarcina de învățare constă în înțelegerea specificului situației de învățare, rolului învățătorului în procesul de învățământ.

Către 6 ani se formează la copil acțiunea volitivă: copilul este în stare să elaboreze un scop, să ia o decizie, să elaboreze planul acțiunilor, să realizeze acest plan. Însă un comportament conștient nu este încă format la copil. Părinții trebuie să ajute copilul în acest aspect, formându-i priceperea de a confrunta obstacole.

Pregătirea volitivă – un alt aspect al pregătirii va permite elevului din clasa I să se încadreze în activitatea generală, să primească cerințele școlii, să realizeze reguli.

Pregătirea motivațională – este dorința de a merge la școală, de a însuși cunoștințe, de a ocupa poziția de elev. Interesul copiilor pentru lumea adulților, tendința de a fi ca adulții, interesul pentru noi forme de activitate, stabilirea relațiilor cu adulții la școală, în familie, autoconfirmarea – acestea sunt variante ale motivației învățării.

La vârsta școlară mică predomină trebuințele cognitive. Trebuința cognitivă ne vorbește despre pregătirea psihologică a copilului către școală. Interesele cognitive apar cu timpul.

Pregătirea social-psihologică – este un aspect deosebit, care arată prezența unor trăsături, care îl ajută pe copil să-și construiască relațiile cu colegii din clasă, să lucreze în colectiv. Copilul se va include în activitatea colectivă. El se învață a colabora cu semenii, de a coopera. Este important de a uni eforturile în atingerea scopului comun. Psihologul L.Văroski menționa că odată cu trecerea de la o vârstă la alta, au loc schimbări serioase în atitudinea copilului față de sine. Autoaprecierea devine mai obiectivă. Apare tendința de a lămuri și argumenta notele.

Cum să-l pregătim pentru școală?

Pentru părinți

- Ø Numai în unitate cu școala se pot obține rezultate. Învățătorul trebuie susținut.
- Ø Vă străduiți să veniți la adunările de părinți
- Ø Vă interesați sistematic de rezultatele copilului
- Ø Ajutați copilul
- Ø Deprindeți copilul să răspundă la întrebările : De ce? Cum?
- Ø Ascultați atent copilul
- Ø Organizați timpul liber al copilului

Pentru copil

- Ø Nu lua ce nu-ți aparține, nu da ce este al tău
- Ø Te-au rugat – dă, vor să ia de la tine – apără-te
- Ø Nu te bate fără treabă
- Ø Nu obișnuiești fără rost
- Ø Te cheamă la joacă – mergi, nu te cheamă, roagă să te primească
- Ø Joacă cinstit
- Ø Nu plânge pentru note.

4. Învață copilul să învețe. Formarea atitudinii conștiente față de învățătură

Forme de lucru cu părinții:

- convorbire introductivă cu părinții elevilor clasei I;
- lecție despre cultura muncii intelectuale;
- instructaj despre elaborarea regimului zilei;
- consultarea părinților în vederea culturii muncii intelectuale;
- concursuri cu părinții;
- schimb de experiență („Cum ne jucăm”, „Cum gospodărim”, „Cum citim”);

Organizarea muncii / învățării. Elevul mic trebuie:

- să-și pregătească locul de muncă;
- să realizeze regulile igienei muncii intelectuale;
- să îndeplinească regimul zilei;
- să înțeleagă obiectivul, sarcina învățării;
- să realizeze sarcina de învățare;
- să-și controleze lucrul efectuat;
- să ajute învățătorul și colegii în timpul lecțiilor.

Lucrul cu cartea. Copilul trebuie :

- să citească în corespundere cu normele lecturii;
- să posede diverse tipuri de lecturi (cursivă, selectivă, comentariu, pe roluri);
- să citească expresiv și să analizeze opera sau textul;
- să citească 120 cuvinte pe minut;
- să se adreseze independent la temele și întrebările din manual;
- să lucreze cu dicționarul;
- să lucreze după model;
- să elaboreze planul celor citite;
- să facă o tabelă, o schemă, atunci când studiază materialul nou;
- să asculte cele citite, povestirea, lămurirea învățătorului;

- să reproducă ceea ce a ascultat;
- să se folosească de listele recomandate;
- să folosească enciclopedii, dicționare;
- să răspundă la întrebările din text, la povestirea învățătorului;
- să alcătuiască o povestioară;
- să posede scrisul, să însușească tipuri de lucrări: scrisoare, înscriere în zilnic.

Știința de carte

Copilul trebuie învățat să scrie repede, frumos și citeț. Lucrul cu copilul în aspectul scrisului constă în trei etape: formarea unui scris caligrafic, formarea priceperii de a scrie corect, formarea deprinderilor de vorbire scrisă. Copilului i se cere să scrie curat și citeț. Caligrafia prevede formarea priceperii de a scrie corect și citeț. Copilului i se cere:

- a. să aibă o poziție corectă la scris;
- b. să aranjeze corect caietul la scris;
- c. să folosească corect pixul, când scrie.

La scris este important de a dezvolta capacitatea degetelor, de a realiza mișcări mărunte. Dacă însărcinarea este complicată, atunci copilul este compexat. Dacă copilului i se ordonă să scrie repede, copilul depune eforturi mari, este tensionat.

Elevul clasei I la sfârșitul anului trebuie să scrie 20-25 semne pe minut, clasa II- 30-40 semne, clasa III – 45-50 semne. Caietul elevului trebuie să aibă câmp în partea din afară a foi. Să fie scrisă data, când se realizează careva însărcinări. Copilul trebuie să analizeze cuvântul, când scrie:

- § să împartă cuvântul în silabe și să determine numărul silabelor;
- § să pună accentul în cuvânt și să evidențieze silaba accentuată;
- § să determine numărul de sunete și litere;
- § să determine vocalele;
- § să memoreze locurile dificile din cuvânt.

Copilul trebuie ajutat mult și la matematică. Matematica trebuie însușită sistematic. În manualul de matematică se dau „modele” de realizare a operațiilor aritmetice. Se atrage atenție numerației numerelor de două cifre: mai întâi se cunosc cu numerele de la 11 la 20, apoi de la 20 la 100. Copilul își formează mai ușor reprezentări cu ajutorul materialelor intuitive.

Lucrul cu problema

Problemele sunt simple (cu o singură operație) și compuse (2 și mai multe operații). În clasa I se rezolvă probleme simple, în clasa II se rezolvă probleme compuse.

Lucrul cu problema simplă

1. Cunoașterea cu conținutul problemei. Se citește 1-2 ori. Citind, se evidențiază datele și condițiile. În întrebare se menționează cuvântul cheie. Textul problemei se înseamnă cu creionul. Condițiile problemei se înscriu. Se face schema problemei.

2. Rezolvarea problemei. A rezolva înseamnă a răspunde la întrebări. Se cere ca copilul să lămurească rezolvarea problemei.

3. Înscrierea algoritmului rezolvării problemei.

4. Controlul rezolvării. Pentru aceasta se compară condiția problemei cu ceea ce s-a primit în rezultatul rezolvării.

Pentru a-i învăța pe copii să învețe este important să se realizeze momentele regimului zilei, fiindcă regimul reglează capacitatea de muncă a elevului. Cercetările medicilor au stabilit două puncte culminante în dinamica capacității de muncă a elevului din clasa I: între orele 8-11, când copilul se află în clasă și între orele 16 - 18, mai apoi capacitatea de muncă diminuează. Capacitatea de muncă în timpul săptămânii este mare marți și miercuri și joasă vineri. Sâmbăta începe încetșor să crească capacitatea de muncă până marți. Lunile cele mai favorabile, când capacitatea de muncă crește sunt: octombrie, iunie, în descreștere: ianuarie – martie.

Calea cea mai eficientă a formării independenței la copil este munca independentă. Pentru aceasta este necesar de a organiza locul de muncă și de-a crea condiții pentru muncă. Copilul trebuie învățat să lucreze independent. Cea mai mare dificultate în formarea deprinderii de a lucra independent este înlăturarea lucrurilor care-l distrag pe copil de la învățătură. Copilul pregătește tema începând cu cea mai dificilă pentru el disciplină.

Psihologii arată că la vârsta de 9 - 10 ani elevii își schimbă atitudinea față de școală. Dispare interesul pentru lecții. Trebuie:

- de format la copii priceperea să se pregătească sistematic pentru lecții;
- să-și pregătească lecțiile la una și aceeași oră;
- în timpul lucrului să se concentreze asupra temei;
- toate dificultățile să le rezolve independent;
- toate însărcinările să fie înscrise în agendă;
- să pregătească temele într-o anumită ordine: matematica, limba, citirea,