

COLEGIUL UNIVERSITAR SPIRU-HARET CRAIOVA

SCOALA POSTLICEALA SANITARA SPIRU-HARET CRAIOVA

Domeniul de pregătire de baza: Sanatate si asistenta pedagogica

Modulul 43. PEDAGOGIE

-Curs -

I. Factorii dezvoltării ontogenetice

1.1 Ereditate – concept,rol,predispozitii ereditare; particularitati anatomo-fiziologice ale analizatorilor si activitatii SNC; temperamentele si abordarea psihopedagogica

Cercetatorii fenomenului educational contemporan sunt preocupati, printre altele, de ceea ce se poate numi "problema decontextualizării devenirii si dezvoltării subiectului uman". Decontextualizarea poate fi în acest context înțeleasa ca fiind tratarea izolata de orice factori, externi sau interni, a evolutiei subiectului uman. Acest fapt necesita repunerea mai larga în discutie a factorilor dezvoltării ontogenetice a omului. Factorii dezvoltării ontogenetice sunt: ereditatea, mediul si educatia ca subfactor distinct al mediului. Dezvoltarea personalitatii umane se realizeaza astfel prin aportul concomitent a trei categorii de factori: ereditatea, mediul si educatia. Cu toate ca scoala psihopedagogica anglo-saxona include educatia în contextul mai larg al factorilor de mediu preferam, datorita ponderii si importantei sale în determinarea devenirii personalitatii umane, sa tratam educatia ca factor specific de sine statator. O abordare sintetica si actuala a factorilor dezvoltării ontogenetice este realizata de Luminita Iacob în cartea "Psihologie scolara" (Iacob, L.,1999, p. 25-32). Prezentam în continuare opiniile autoarei cu privire la rolul ereditatii, mediului si educatiei în devenirea fiintei umane si modelele dezvoltării ontogenetice asociate acestora.

1.1.Ereditatea

Conceptul "ereditate" provine de la cuvântul latin *heres*-mostenitor. Ereditatea poate fi definita ca însusirea fundamentala a materiei vii de a transmite de la o generatie la alta, sub forma codului genetic, mesajele de specificitate ale speciei, grupului si individului. Remarcam în acest context faptul ca identitatea genetica este practic imposibila între antecesorii si descendentii, probabilitatea unei identitati absolute fiind de 1 la 70 de trilioane. Rezulta astfel ca din punct de vedere genetic fiecare individ este diferit, unic si irepetabil în raport cu toti ceilalti din trecut, prezent, sau viitor, astfel încât profesorul practician trebuie sa aiba permanent în vedere faptul ca în scoala lucreaza cu personalitati distincte, diferite una de cealalta. Desi foarte importanta, problema transmiterii pe cale genetica a însusirilor de la antecesorii la descendentii a fost studiata doar indirect, datorita limitelor etice ale realizării unor experimente la nivelul speciei umane. Prezentam în continuare, pe scurt, principalele rezultate ale cercetarilor genetice ce au relevanta pentru sfera fenomenului educational:

- a. Pe cale genetică sunt transmise nu trăsăturile antecesorilor ci un complex de predispoziții sau potențialități;
- b. Spre deosebire de caracteristicile morfologice și biochimice, ereditatea însușirilor psihice este rezultatul unei determinări poligenetice;
- c. Diversitatea psihică a subiecților umani nu este rezultatul exclusiv al factorilor ereditari ci și al factorilor de mediu;
- d. Determinațiile ereditare se pot exprima la diferite momente de vârstă sau pot rămâne în stare latentă pe tot parcursul vieții individului în absența unor factori activizatori;
- e. Unele aspecte ale vieții psihice sunt puternic determinate ereditar (temperament, aptitudini, emotivitate) iar altele mai puțin (caracter, voință, atitudini);
- f. Ereditatea umană, spre deosebire de cea animală, conferă cea mai mică încărcătură de comportamente instinctive. Spre exemplu, copilul mic este singurul care își pierde specificitatea dacă în copilărie este asistat de membrii altei specii, el animalizându-se în ciuda eredității sale de tip uman. Astfel, specia umană are cea mai lungă copilărie deoarece animalului îi este dat prin instincte tot ceea ce trebuie să știe pentru a supraviețui pe când omul trebuie să învețe majoritatea lucrurilor necesare asigurării supraviețuirii. În ciuda perfecțiunii sale instinctuale, animalul este inferior omului tocmai datorită specializării sale excesive și incapacității sale de adaptare la variațiile condițiilor de mediu;

Concluzionând putem spune că factorul genetic este o premisă naturală a dezvoltării, cu acțiune probabilistică, oferind fie o ereditate normală *ce trebuie valorificată*, fie o ereditate tarată ce poate fi compensată în diverse grade.

1.2 Mediu-proximal, distal, nisă de dezvoltare

Mediul este constituit din totalitatea elementelor externe cu care individul interacționează, direct sau indirect, pe parcursul dezvoltării sale. Distingem în acest context existența a două planuri majore în care factorii de mediu acționează asupra individului: *planul factorilor natural-geografici* și *planul factorilor de ordin social*. În rândul factorilor natural-geografici includem relieful, clima, temperatura, iar factorii de ordin social includ alături de educație, familie, grupul de prieteni, contextul cultural al existenței individului etc.

Din punctul de vedere al tipului de influențe exercitate din partea factorilor de mediu distingem *influențe ale mediului proximal* (persoane și situații cotidiene) și *influențe ale mediului distal* (mass-media, internet-ul). Datorită progresului tehnologic asistăm în prezent la o eliberare progresivă a individului de sub influențele mediului proximal, la o creștere a expunerii acestuia la fluxul informațional, nu întotdeauna benefic, al mijloacelor media, fapt ce implică exigente sporite la nivelul școlii în ceea ce privește dezvoltarea capacității de selecție și valorizare a subiectului uman. Factorii de mediu nu trebuie reduși însă la nivelul realității lor fizice, fiind necesară luarea în calcul a semnificației acordate de către subiectul uman acestora, știut fiind faptul că omul nu reacționează la evenimente

ci la modul în care acesta semnifica si interpreteaza evenimentele. Accentul se pune astfel nu pe simpla prezenta sau absenta a factorilor de mediu ci pe masura si modul de interactiune al subiectului uman cu acestia în sensul ca un factor de mediu prezent dar indiferent subiectului cu care se afla în contact este inert din perspectiva dezvoltarii acestuia. Altfel spus conditia dezvoltarii este ca factorii de mediu sa actioneze asupra subiectului uman iar acesta sa reactioneze prin intermediul unei activitati proprii specifice. Concluzionând putem spune ca actiunea factorilor de mediu, la fel ca si cea a ereditatii, este si ea una de factura aleatorie, probabilistica, putând fi în egala masura o sansa a dezvoltarii sau un blocaj al acesteia.

1.3 Educatie- concept, laturi (intelectuala, tehnologica, profesionala, moral-civica, religioasa, juridica, estetica, igienosanitara); caracteristici: specific umane, caracter social-istoric, caracter necesar, obiectiv, permanent; caracter national si universal; functii: crestere si dezvoltare fizica armonioasa; transmitere de norme etice;

Ereditatea si mediul sunt prezente obligatorii în dezvoltarea omului dar cu contributii aleatorii, pozitive sau negative, asupra dezvoltarii sale ontogenetice. În acest context societatea umana a elaborat si perfectionat un mecanism de crestere a controlului asupra dezvoltarii ontogenetice. Acest mecanism poarta numele generic de educatie.

Din aceasta perspectiva putem afirma ca educatia controleaza si organizeaza influentele mediului asupra individului, adaptându-le la particularitatile de vârstă si individuale ale acestuia. Altfel spus, educatia face legatura si mediaza între potentialitatea de dezvoltare, propusa de ereditate si oferta de posibilitati ale mediului. Astfel educatia armonizeaza interactiunea ereditate-mediul si creeaza un climat favorabil actualizarii potentialitatilor genetice, fapt pentru care putem spune ca *educatia este o activitate umana specializata în dezvoltare*.

Rezultatele cercetarilor actuale în domeniu conduc, aproape fara exceptie, la validarea experimentală a modelului interactionist al dezvoltarii ontogenetice. Fara a nega importanta factorilor ereditari si de mediu suntem totusi îndreptatiti sa afirmam ca educatia, care include un sistem complex de actiuni si influente de natura formativa si informativa, are un rol hotărâtor în dezvoltarea psihica si în formarea personalitatii umane. Consideram necesara în acest context precizarea ca mediul, asemenea educatiei, influenteaza individul între limitele stricte pe care le traseaza ereditatea. Cu toate acestea, parafrazându-l pe H. Pieron, am putea spune despre copil ca în absenta actiunii factorului "educatie", acesta ar ramâne un simplu candidat la umanitate.

Rezumând cele expuse anterior consideram ca personalitatea este o sinteza a modurilor stabile de reactie psihologica si comportamentala a unui individ. Personalitatea umana este unica, originala si irepetabila. Ea apare si se formeaza în cadrele unui proces complex de asimilare si prelucrare de informatii, proces ce poarta numele generic de învățare.

Desfasurarea acestui proces se realizeaza la intersectia si sub auspiciile a doua mari categorii de factori:

- a. factori interni (biologici si psihologici);
- b. factori externi (mediul si educatia);

Factorii biologici includ ca si componente esentiale ereditatea, vârsta, gradul de dezvoltare fizica, starea de sanatate etc.

Factorii psihologici se refera în special la aspecte cum sunt cunostintele, capacitatile operationale, motivatia, vointa etc.

Factori de mediu sunt reprezentati de mediul familial, mediul cultural, mediul socio-economic si mediul fizic în care se desfasoara existenta individului.

Educatia, asa dupa cum precizam anterior, optimizeaza raporturile interactionale ale factorilor ereditari cu ansamblul factorilor de mediu în vederea asigurarii unor influente cât mai benefice asupra devenirii si dezvoltarii personalitatii umane.

Sintetizând putem afirma ca:

- a. dezvoltarea psihica este rezultatul interactiunii complexe ereditate-mediueducatie;
- b. educatia este o forma organizata, sistematica si continua de formare a personalitatii umane, educatia optimizând, în masura posibilitatilor, relatia ereditate-medi;
- c. pentru dezvoltarea predispozitiilor ereditare si a personalitatii umane în general este necesar un mediu prielnic;
- d. prin exercitiu si învatare trebuie dezvoltate calitatile psihice deja existente si în acelasi trebuie stimulata formarea unor capacitati psihice noi;

Educatiei îi revine rolul conducator în formarea si dezvoltarea personalitatii deorece:

- educatia organizeaza de o maniera optima influentele factorilor de mediu;
- educatia depisteaza predispozitiile ereditare, le diferentiaza si le grabeste intrarea în functiune suplimentându-le forta;
- educatia creaza premisele interne favorabile actiunii prielnice anumitor factori externi;
- formarea personalitatii este atât efect al actiunii educative cât si premisa pentru derularea acesteia;

1.4 Stadialitate stadii genetice si de varsta: stadialitatea psihodinamica(invatare pe parcursul intregii vietii)

Perioadele de vârstă în care tabloul psihocomportamental este relativ asemănător la toți copiii, au fost denumite **stadii ale dezvoltării**. Acestea se succed unele după altele.

Stadialitatea este prezentă atât în abordarea genetică (longitudinală) a vieții psihice (a personalității cognitive, afective, social-morale), situație în care vorbim despre **stadii genetice**, cât și în perspectiva transversală, atunci când se urmărește unitatea diverselor aspecte ale vieții psihice într-o etapă anume. În acest din urmă caz vorbim despre **stadii de vârstă**.

Stadiul de vârstă nu este și nici nu se suprapune cu stadiile genetice ale diverselor procese psihice.

Definirea celor două categorii de stadii: genetice și de vârstă se face în baza unor modalități diferite.

Stadiul genetic vizează reuniunea unui ansamblu de condiții, stadiul de vârstă exprimă caracteristici generate de anumite dominante.

Principalele condiții sunt:

- de ordine – se exprimă prin succesiunea dintre caracteristicile anterioare și cele care urmează;
- de structura specifică;
- de pregătire, saturație și integrare a caracteristicilor psihice, ale stadiului respectiv, ceea ce-i conferă un specific anume

Pentru precizarea stadiilor, psihologia românească propune 3 criterii:

1. Tipul fundamental de activitate: joc, învățare, muncă; exprimă orientarea și structurarea energiei psihice pentru asimilarea de cunoștințe, pentru formarea, exersarea sensibilității, a deprinderilor, a abilităților care vor fi integrate în însușiri de personalitate.

Activitatea dominantă este considerată aceea care are cele mai mari implicații formative în planul dezvoltării psihice.

Este, totodată, activitatea cu cea mai mare frecvență, cu cea mai mare pondere în sfera preocupărilor curente.

Tipuri de activitate dominantă (perioade):

- sugarului – manipularea de obiecte. În funcție de volumul, diversitatea manipulării obiectelor, copilul ajunge la un anumit nivel al dezvoltării senzorialității, motricității, sau, în perspectiva lui J.Piaget, al inteligenței senzoriomotorii.
- antepreșcolară (1-3 ani) – automișcarea și jocul simplu;
- preșcolară - jocul simbolic și jocul cu reguli;
- vârsta școlară mică – învățarea elementară, tip pe care sunt centrate toate celelalte forme de învățare;
- vârsta școlară mijlocie (10-14 ani) – învățarea organizată, sistematică;

- vârsta școlară mare / adolescența (14 – 20-22 ani) – învățarea complexă, polimorfă;
- vârsta postadolescenței – învățarea complexă fuzionează cu modalități de specializare (calificare) profesională;
- vârsta tinereții – are caracteristic fie integrarea inițială profesională, fie munca;
- vârsta adultului – munca și creația; ambele ajung la apogeu;
- vârsta bătrâneții – activități preferențiale, de autoservire.

1.5 Stadialitate cognitivă; stadialitate morală; stadialitate psihosocială; Criterii de definire și structurare; Teorii privind dezvoltarea psihică

Teoria dezvoltării cognitive (CONSTRUCTIVISMUL PIAGETIAN)– J. Piaget

Cea mai cunoscută teorie privind dezvoltarea cognitivă (epistemologia genetică, adică dezvoltarea căilor prin care lumea externă îi devine cunoscută individului uman) a fost elaborată de Jean Piaget (1896-1980). El s-a preocupat de studiul dezvoltării inteligenței la copil.

Evoluția ontogenetică a inteligenței este examinată ca o construcție progresivă ce depinde atât de factori interni (capacitățile inițiale ale individului), cât și de factori externi (caracteristicile mediului în care evoluează ființa umană). Pentru întemeietorul epistemologiei genetice, *inteligența înseamnă, în primul rând, adaptare, respectiv un echilibru între organism și mediu*, care este rezultatul interdependenței a două procese complementare: asimilarea și acomodarea.

Asimilarea și acomodarea sunt factorii determinanți ai dezvoltării structurii cognitive care îl fac pe individ capabil să coopereze, să rezolve problemele și să se adapteze mai bine la schimbările de mediu.

Piaget spune că schimbările în inteligență apar secvențial, în stadii succesive. Fiecare stadiu depinde de cel anterior. După Piaget, dezvoltarea inteligenței se face în secvențe invariabile (stadii). Acestea sunt:

- stadiul senzoriomotor (0-18/24 de luni): *copilul cunoaște prin intermediul activităților fizice pe care le îndeplinește. Își achiziționează baza întregului edificiu al cunoașterii umane: schema obiectului permanent. Stadiul se încheie cu achiziția limbajului și a gândirii simbolice;*
- stadiul preoperațional (2-5/7 ani): *este caracteristic copilului de vârstă preșcolară, luptând pentru a-și achiziționa gândirea logică;*
- stadiul operațiilor concrete (6-11/12 ani): *copilul poate gândi logic probleme „concrete”, „acum și aici”. Gândirea devine reversibilă, în limitele realității, copilul înțelege deducția necesară cunoscând proprietățile obiectelor;*
- stadiul operațiilor formale (12/13 ani): *sunt adolescenții capabili să opereze mental asupra unor probleme abstracte, ipotetice. Ei au o gândire științifică, fac deducții sistematice pe baza unor ipoteze.*

Abordarea psihodinamică a dezvoltării (TEORIA PSIHANALITICA) - S. Freud

Viziunea psihanalitică a lui Freud privind dezvoltarea cognitivă a avut un efect profund asupra gândirii psihologice încă de la apariția acesteia în prima parte a sec. XX. Inițial, pregătit ca medic, interesul lui Freud în neurologie l-a condus la specializarea în tulburările nervoase. El a observat că majoritatea tulburărilor nevrotice manifestate la pacienții săi, păreau să își aibă originea mai degrabă în experiențele traumatice din trecut și nu în bolile fizice.

Freud a elaborat faimosul său tratament psihanalitic al tulburărilor emoționale și de personalitate. Psihanaliza implică utilizarea celor trei tehnici de personalitate:

- asociația liberă – pacienții sunt încurajați să se relaxeze și să-și exprime liber fluxul care accede în mintea lor;
- analiza viselor ;
- interpretarea erorilor de vorbire și a altor evenimente accidentale.

Din studiile de caz ale pacienților săi, Freud a elaborat teoria psihicului uman și a personalității, o teorie pe care a continuat să o dezvolte pe tot parcursul vieții sale. Termenul psihanaliză se referă atât la metodă, cât și la teorie/orientare.

Elementele centrale în teoria psihanalitică sunt următoarele:

- existența unui psihic inconștient, construit în perioada copilăriei, adăpostind amintirile refulate care motivează și influențează gândurile conștiente și comportamentul. Conținuturile sunt refulate întrucât sunt dureroase sau amenințătoare;
- existența instinctelor care motivează și reglează comportamentul uman chiar din perioada copilăriei: de exemplu, **Eros** (instinctul general de viață constituit din instinctele de conservare și sexuale) și **Thanatos** (instinctul morții care implică instincte agresive și destructive). Sursa acestor instincte este energia psihică, iar cea mai dominantă este energia sexuală – **libido-ul**. Freud considera libido-ul ca o forță care constrânge oamenii să se comporte într-o manieră ce duce la reproducerea speciei. El susținea că intensitatea energiei psihice a unui individ este fixă și că energia poate fi legată de obiecte, oameni, gânduri și acțiuni. Freud a denumit acest proces investire (cathexis).

Un element central în teoria psihanalitică se referă la importanța mecanismelor de apărare cum ar fi: refularea (îndepărtarea experiențelor dureroase din memoria conștientă); regresia (întoarcerea la moduri de comportament de nivel inferior din punct de vedere al complexității, pentru a scăpa de situațiile stresante); proiecția (exprimarea propriilor atitudini sau trăiri tulburătoare ca și cum ele ar proveni de la o altă persoană); sublimarea (exprimarea instinctelor bazale, de exemplu exprimarea tendințelor agresive printr-o activitate, cum ar fi prin creație artistică).

Un concept important introdus de Freud este cel de identificare, mecanism psihologic care încearcă să explice asemănarea crescândă între comportamentul copiilor și generațiile mai în vârstă. Identificarea copilului cu părintele de același sex are două consecințe importante:

1. Copilul adoptă rolul de gen ce va fi asumat în viață.

2. Copilul adoptă standardele morale ale părinților, atitudinile și interdicțiile împreună cu normele morale ale societății. Prin urmare se naște supraeul, iar valorile și credințele unei culturi sunt transmise de la o generație la alta.

Freud postulează că în cursul dezvoltării copiii trec printr-o serie de stadii. În timpul fiecărui stadiu, satisfacerea este obținută pe măsură ce libido-ul (sau energia sexuală) este direcționat spre diferitele părți ale corpului. El s-a referit la „instinctele sexuale”, deși în atribuirea acestui termen copiilor, Freud a folosit termenul „sexual” mai degrabă cu sensul de „plăcere fizică”. Fiecare stadiu aduce după sine un set de probleme ce trebuie depășite în raport cu dezvoltarea de mai târziu. Eșecul în soluționarea satisfăcătoare a unui anumit stadiu va avea ca rezultat fixația, sau stagnarea dezvoltării în acel stadiu. Fixația determină ca individul să mențină până mai târziu în viață unele dintre caracteristicile acelui stadiu, iar cazurile severe vor duce la apariția nevrozelor în viața de adult.

Stadiile psihosexuale (după Freud)

Stadiul oral (de la naștere la 1 an)

Sinele este dominant. Energia libidinală este centrată asupra gurii, iar copilul obține satisfacția prin sugere și mușcare. Freud opina că:

- 1) stadiul oral poate fi împărțit în subfaza suptului pasiv, receptiv, a primelor luni și subfaza mușcării active, agresive care se instalează mai târziu;
- 2) fixația poate fi cauzată fie de suprasatisfacere, fie prin frustrarea copilului de nevoile orale. Un copil ale cărui nevoi orale nu sunt satisfăcute sau sunt suprasatisfăcute va manifesta mai târziu caracteristicile acestui stadiu. Fixația se poate exprima prin dependențe, cum ar fi fumatul, lăcomia sau alcoolismul; roaderea unghiilor; sarcasmul excesiv.

Stadiul anal (al doilea an de viață)

Acest stadiu are în centru senzațiile de plăcere de la nivelul mucoaselor rectului. Copilul obține satisfacția prin expulzarea sau retenția fecalelor, iar acum este în stare să-și exercite un anumit control asupra acestor funcții ale corpului. Copilul își poate mulțumi părinții fie prin a fi „curat”, fie dejucându-le planurile prin a face „murdărie”. Așadar, senzațiile de plăcere asociate cu „expulzarea” sau „retenția” se asociază cu comportamentul care are implicații sociale. Un eveniment semnificativ în viața copilului este efortul părinților de a-i impune un instructaj igienic. Fixația în stadiul anal, probabil rezultată din conflictul părinte/copil în timpul instruirii igienice, poate duce la apariția unei personalități excesiv preocupate de curățenie și sistematizare (expulzare) sau care este avară, refractară și obsesivă în perioada adultă (retenție).

Stadiul falic (de la 3 la 6 ani)

Acum, energia libidinală se centrează asupra organelor genitale, iar sentimentele devin evident sexuale. Freud a definit problemele importante, originare în complexul Oedip, descriind prima secvență de evenimente caracteristice copilului de sex masculin. Fanteziile băiețelului includ dorințele unei intimități sexuale cu mama lui. El invidiază relația intimă a tatălui cu mama și se teme de pedeapsa sub forma castrării dorințelor sale interzise. Complexul Oedip este rezolvat când copilul se identifică cu tatăl pentru a se liniști și pentru a deveni ca el în cât mai multe moduri posibile.

Evaluarea progresului copiilor de sex feminin din stadiul falic nu este bine conturată, Freud propunând explicații alternative pentru eventuala identificare a fetei cu mama. Probabil cel mai des raportat –complexul Electra– este acela că fetele, considerându-se deja castrată, deoarece nu posedă penis, suferă de invidie de penis. Aceasta favorizează căutarea unui puternic atașament de iubire față de tată, posesorul unui penis, iar în final se identifică cu mama pentru a fi ca ea. Rezolvarea satisfăcătoare a complexelor Oedip și Electra are ca efect identificarea copilului cu părintele de același sex.

Perioada de latență (de la 6 ani la pubertate)

Aceasta este o perioadă de calm relativ după zbuciumul stadiului falic. În acest timp, libido-ul este slab și nu se concentrează asupra vreunei regiuni a corpului. Este perioada dezvoltării lui, mai ales în raport cu deprinderile sociale și intelectuale.

Stadiul genital (pubertatea)

Modificările hormonale stimulează reapariția libido-ului. Se intensifică interesul pentru plăcerea sexuală și toate pulsunile sexuale anterioare asociate cu regiuni specifice ale corpului se transformă într-un set integrat de atitudini și trăiri sexuale adulte.

Teoria dezvoltării morale (L. Kohlberg)

În analiza întreprinsă asupra psihologiei vârstelor școlare un accent deosebit este pus asupra evoluției cognitive și asupra judecării morale a copilului. Într-o primă fază aceasta este heteronomă (prea norme, reguli, interdicții, valori) din anturajul imediat, fiind neselectivă, nesituativă, rigidă, vizând doar fapta nu și motivația. Apoi ea devine autonomă prin interiorizarea și implicarea propriului sistem valoric în actul de judecare. Distincția heteronom-autonom în judecata morală și implicațiile sale evidente în conduita morală îi aparțin cercetătorului american L. Kohlberg. Aceste cercetări i-au permis psihologului să identifice trei niveluri mari ale evoluției judecării morale în funcție de impactul intercultural asupra acestei categorii de vârstă. Acest model teoretic prezintă șase stadii ale genezei raționamentului moral:

1. *nivelul premoral sau preconvențional (4-10 ani)*, unde standardele de judecare sunt etichetele culturale ale anturajului, dintr-o perspectivă binară: bun/rău, are dreptate/se înșală, cuminte/obraznic, faptele fiind judecate după consecințele lor și în mai mică măsură prin prisma cauzalității. Acest nivel presupune următoarele subniveluri:

a) al moralității ascultării, în care pedeapsa și recompensa sunt criterii foarte puternice, iar evitarea pedepsei și supunerea la normă apar ca avantaje personale imediate

b) al moralității hedonismului instrumental naiv, unde conformarea la normă este sursă de beneficii și, ca atare, trebuie realizată pentru că fiind recompensată poate fi și plăcută în consecințele sale;

2. *nivelul moralității convenționalității morale (10-13 ani)*; este nivelul conformării la normele exterioare și al jucării rolului de copil așa cum este acesta cerut de universul familiei și de alte grupuri de apartenență; conformarea are la bază plăcerea de a se

recunoaște purtarea, de a avea un statut „bun”, deci de a fi apreciat. La nivelul aceste imoralități se desprinde:

a) moralitatea bunelor relații; copilul respectă norma din dorința de a fi recunoscut ca un băiat „bun” sau o fată „bună”; totodată începe să se prefigureze judecarea faptelor după intenția lor și nu numai după consecințe;

b) moralitatea legii și ordinii, unde respectarea autorității, a normelor și a legilor se realizează ca necesitate ce reglementează conduita tuturor, fapt care acționează și în beneficiul personal;

3. nivelul autonomiei morale sau al interiorizării și acceptării personale a principiilor morale (după 13 ani, la tinerețe sau niciodată). Și acest nivel al acceptării normelor cunoaște mai multe subniveleuri și particularități ale moralității desprinzându-se în acest sens:

a) moralitatea contractuală, caracterizată prin acceptarea democratică a legii și a înțelegerii standardelor morale ca rezultat al unei decizii mutuale; legile nu sunt intangibile și pot fi schimbate pe considerente raționale;

b) moralitatea principiilor individuale de conduită; se cristalizează propriul sistem de valori prin semnificațiile personale acordate conceptelor de justiție, reciprocitate, egalitate, demnitate; judecarea de sine este percepută ca a fi mai puternică decât cea care vine din exterior.

Teoria dezvoltării psihosociale (Erik Erikson)

Erikson propune opt stadii care acoperă perioada întregii vieți, această periodizare fiind una dintre primele teorii psihodinamice ale dezvoltării. În viziunea sa stadialitatea dezvoltării se prezintă astfel:

- Primul an de viață (stadiul oral) – încredere versus neîncredere (dependența copilului de calitatea îngrijirii paterne).
- Stadiul 1 – 3 ani – autonomia și emanciparea versus simțul rușinii și al îndoielii.
- Stadiul 4 – 5 ani – constituirea inițiativei versus vinovăția. În cazul în care inițiativa nu este îngradită, ea devine caracteristica psihică.
- Stadiul 6 – 11 ani – sârguinta versus inferiorizarea.
- Stadiul 12 – 18 / 20 ani – constituirea identității eului versus confuzia rolurilor.
- Vârsta mijlocie 20 – 30/35 ani – intimitate versus izolare.
- Vârsta adultă mijlocie 35 - 50/60 – altruism versus egocentrism.
- Anii bătrâneții 60... ani – realizare versus disperare.

1.6 Demers educațional; ideal educațional – dimensiune socială, psihologică, pedagogică

Idealul educațional exprimă cerințele și aspirațiile unei societăți într-o anumită etapă istorică sub forma unui model dezirabil de personalitate umană, fiind în fapt una dintre legăturile principale prin intermediul căreia se realizează interdependența dintre acțiunea educativă și sistemul socio-economic în general.

Idealul educational are un nivel ridicat de generalitate si se atinge pe termen lung, la realizarea sa contribuind sistemul educativ în ansamblul sau. Prin continutul sau instructiv-educativ, idealul educational este rezultatul unui proces de rationalizare, generalizare a unor fenomene sociale, psihologice si pedagogice, specifice unei etape istorice, proces în urma caruia se proiecteaza apoi trasaturile fundamentale ale omului pe care educatia urmeaza sa-l formeze. Idealul educational exprima astfel modul sau tipul de personalitate solicitat de conditiile sociale ale unei etape istorice si pe care educatia urmeaza sa-l formeze în procesul desfasurarii ei. Prin intermediul idealului educational societatea își proiecteaza propriile sale aspiratii în legatura cu achizitiile fundamentale ale mebrilor sai, pe care educatia urmeaza sa le realizeze.

Idealul educational se contureaza si obiectiveaza la nivelul a trei coordonate sau dimensiuni fundamentale:

- (a) *Dimensiunea sociala* - care vizeaza tendinta generala de dezvoltare a acelei societati si care va anticipa unele stari posibile, elemente definitorii ale societatii viitoare în raport cu care trebuie educat omul;
- (b) *Dimensiunea psihologica* - se refera la tipul de personalitate pe care societatea îl solicita, respectiv la ansamblul de trasaturi psiho-comportamentale ale membrilor societatii;
- (c) *Dimensiunea pedagogica* - are în vedere posibilitatile efective de care dispune actiunea educationala pentru a transpune în practica idealul respectiv;

Din analiza celor trei dimensiuni prezentate anterior rezulta ca idealul educational realizeaza legatura dintre ceea ce este si ceea ce trebuie sa devina omul în procesul educatiei.

În ceea ce priveste idealul educational actual al învatamântului din tara noastra, acesta este sintetizat prin formularea urmatoarelor cerinte: "dezvoltarea libera, integrala si armonioasa a individualitatii umane în vederea formarii unei personalitati autonome si creative. Astfel, idealul educational românesc al acestei perioade vizeaza desavârsirea potentialului uman si valorificarea acestuia în vederea formarii unei personalitati armonioase si creatoare capabila sa se integreze în societate si sa faca fata cu succes cerintelor de orice natura ale societatii.

Idealul educational al scolii românești nu se refera doar la desavârsirea interioara a personalitatii ci are în vedere si asigurarea dimensiunii de ordin vocational al procesului instructiv-educativ, vizând exercitarea unei profesii cu randament optim. În acest mod se realizeaza asigurarea unei corespondente cât mai bune a caracteristicilor personalitatii subiectului uman cu activitatea prestata în contextul solicitarilor societatii. Un asemenea ideal vocational este un proiect ce cuprinde un ansamblu de valori si însusiri posibil de a fi asimilate si formate în grade diferite, în functie de dispozitiile interne ale personalitatii si de calitatea organizarii educatiei. Societatea trebuie sa ofere cadrul potrivit pentru desavârsirea personalitatii umane, iar aceasta sa se implice în mod creator în dezvoltarea acelei societati.

Concluzionând putem spune ca oricare ar fi societatea în care functioneaza idealul educational, acesta urmareste sa atinga aspectele definitorii pentru contextul istoric si socio-economic în care acesta urmeaza a se realiza. Astfel idealul educational are valoare orientativa si prezinta generalitate descriptiva pentru tot ceea ce se întreprinde în directia formarii si educarii omului. Idealul educational este deasemenea cel care impune o anumita atitudine fata de fiinta umana în general, fata de copilul ce este educat în special. Aceasta atitudine este în fapt aceea care jaloneaza organizarea si desfasurarea actiunii educationale cu toate comportamentele ei (scopuri, obiective, mijloace, forme de realizare s.a.) si care, în ultima instanta, conditioneaza masura atingerii efective a idealului educational.

Obiectivele educationale

Obiectivele sunt finalitati educationale care au un nivel redus de generalitate si se realizeaza în intervale scurte de timp, referindu-se la lectii sau secvente de lectii. Obiectivele educationale sunt enunturi cu caracter anticipativ care descriu în termeni exacti rezultatele asteptate a fi obtinute la finele unei secvente de instruire. În functie de natura si continutul rezultatelor vizate, obiectivele educationale se împart în obiective de ordin cognitiv, obiective de ordin afectiv-motivational si obiective de ordin comportamental

În lantul finalitatilor educationale, obiectivul este ultima veriga, cel care va particulariza si concretiza idealul si scopurile educationale. Obiectivul indica modificarea ce urmeaza a se produce în mod intentionat în structura personalitatii celui educat. Modificarile pot surveni, asa dupa cum precizam anterior la nivelul proceselor si însusirilor psihice, calitati intelectuale, aptitudini, motivatii s.a. Asigurarea functionalitatilor specifice obiectivelor educationale necesita operationalizarea acestora. A operationaliza un obiectiv înseamna a-l transpune în termeni de comportament concret, direct observabil si masurabil. Operationalizarea unui obiectiv educational presupune realizarea unei suite de precizari: precizarea performantei, precizarea autorului performantei, precizarea conditiilor concrete în care va avea loc realizarea performantei respective si stabilirea unui nivel minimal acceptat de reusita.

Asa dupa cum idealului educational îi corespund mai multe scopuri educationale, unui scop îi corespunde un sir de obiective educationale. Idealul si scopurile educationale fiind mai generale si mai îndepartate ca timp de realizare, este necesara detalierea acestora printr-un sir de obiective, fiecare anticipând o performanta ce va putea fi observata si evaluata la sfârșitul actiunii educationale. Facem în acest context precizarea ca, în general, eficienta actiunii educationale poate fi apreciata parcurgând traseul de la obiective la idealul educational: atingerea obiectivelor ne ajuta sa ne pronuntam asupra realizarii scopului, iar scopul ne ofera o imagine despre încadrarea actiunii educationale în ideal. Între ideal, scopuri si obiective educative exista o strânsa interdependentă. Idealul

educatiei determina scopurile si obiectivele educative, iar acestea, la rândul lor, concretizeaza pe diverse planuri cerintele generale ale idealului. Daca obiectivele si scopurile educationale nu sunt atinse atunci idealul educational devine imposibil de realizat.

Idealul, scopurile si obiectivele educationale se constituie într-un sistem, calauzind întreaga organizare si desfasurare a actiunii educationale. În functie de idealul educational, de scopurile si obiectivele preconizate si în vederea realizarii acestora, se organizeaza întregul sistem de învățământ, se structureaza continutul învățământului, se alege si se utilizeaza tehnologia si metodologia educationala considerata a fi cea mai eficienta. Odata precizate, scopul si obiectivele educationale aferente constituie un important criteriu de evaluare al eficientei activitatilor educationale realizate efectiv.

1.7 Operationalizarea obiectivelor pedagogice: conditii generale, achizitii ale invatarii

MODALITĂȚI DE OPERARE A CRITERIILOR ÎN DEFINIREA STADIILOR

STADIUL	CRITERII		
	<i>TIPUL FUNDAMENTAL DE ACTIVITATE</i>	<i>TIPUL DE RELAȚII (DE COMUNICARE)</i>	<i>TIPUL DE CONTRADICȚII (TENSIUNI)</i>
Sugar 0 – 1 an	Satisfacerea trebuințelor organice.	Reflexe necondiționate (alimentar, de apărare).	Dependență totală față de adult.
Antepreșcolar 1 – 3 ani	Manipularea obiectelor dar lipsește scopul conștient.	Începe elaborarea primelor reflexe condiționate (alimentar, igienic).	Scade gradul de dependență față de adult. Se dezvoltă capacitatea de verbalizare.
Preșcolar 3 – 6/7 ani	Jocul are caracter conștient, se desfășoară pe bază de reguli, copilul adoptă roluri, în funcție de care alege comportamente adequate.	Stabilește relații sociale, dobândește statut social, are drepturi și obligații (să se trezească la numite ore, să se echipeze, are dreptul de a merge la grădiniță etc.).	Se diminuează dependența față de adulți datorită constituirii conștiinței de sine.

Școlar mic 6/7 – 10/11 ani	Învățarea impusă, dirijată din exterior.	Relațiile sociale se extind, drepturile și obligațiile se majorează.	Gradul de dependență este influențat de apariția punctului de vedere propriu.
Preadolescent 10 – 14 ani	Învățarea impusă, învățarea independentă (își permite să învețe selectiv, să absenteze de la cursuri fără motive speciale).	Relațiile se diversifică de-pășind pragul școlii (grup spor-tiv, artistic etc.).	Este vârsta marilor contradicții, se dezvoltă conștiința de sine, dorește să- și impună opiniile dar nu întotdeauna are succes pentru că argumentele abia sunt în curs de formare. Con- tradicția dintre generații nu trebuie transformată în conflict.
Adolescent 14 – 18/20 ani	Învățare. Activitate creatoare (are posibilitatea să-și impună originalita- tea).	Treptat se integrează, cucerește o anumită poziție în ierarhia socială.	Treptat se temperează atribu- țiunile de independență. Adolescentul și adultul operează în aprecierea celuilalt cu criterii valorice.
Postadolescent	Învățare complexă, integrare inițială.		
Tânăr	Integrare profesională, muncă.		
Adult	Munca, creația ating apogeul.		
Bătrân	Activități casnice, autoservire.		

1.7 Principii didactice: integrarea teoriei cu practica, respectarea particularitatilor de varsta, etc

Principiile didactice sunt rezultatul generalizării experienței pozitive a practicii educaționale, al creativității marilor gânditori ai omenirii ce au abordat problemele educației și a cercetărilor pedagogice. Printre marii gânditori și pedagogi care și-au adus contribuția în descoperirea și formularea principiilor pedagogice, menționăm la loc de cinste pe J. A. Comenius-Komcnsky, principii ce au fost consemnate în lucrarea sa fundamentală Didactica magna (Marca didactica), secolul al XVII-lea.

Principiile didactice au urmatoarele caracteristici:

a) au un caracter legic (de lege), deoarece exprima raporturile esentiale si generale, care orienteaza conceperea si desfasurarea procesului de invatamant;

b) au un caracter obiectiv, deoarece sunt descoperite, formulate si actioneaza conform realitatii si necesitatilor acesteia, in afara constiintei educatorului si a celui care este educat, fiind independente de acestia, orientand procesul de invatamant in concordanta cu legile activitatii creierului, cu legile dezvoltarii psihice si cu legile dezvoltarii sociale, in acest context, principiile didactice asigura o orientare a procesului de invatamant nefalsificata si detasata de impresii, tendinte si dorinte subiective. Acest caracter obiectiv se manifesta in conditiile in care procesul de invatare este si un proces subiectiv;

c) au un caracter algoritmic, deoarece se exprima printr-un sistem de reguli, solutii si cerinte, ce se cer cunoscute si respectate pentru orientarea eficienta a procesului de invatamant;

d) au un caracter dinamic, deoarece semnificatiile si algoritmiilor lor nu sunt elemente inchise, ci sunt elemente legice, deschise innoirilor, creativitatii, in pas cu schimbarile si cu mutatiile ce intervin in actul didactic; deci principiile orienteaza procesul instructiv-educativ in schimbare, asigurandu-i maleabilitate si creativitate

e) au un caracter sistemic, deoarece fiecare principiu, ca o entitate proprie, intra in relatie cu celelalte principii, alcatuind un ansamblu unitar normativ (de legitati), ale carui componente se conditioneaza reciproc.

Didactica (teoria invatamantului) a omologat urmatorul sistem al principiilor didactice:

- Principiul intuitiei sau al unitatii dintre senzorial si rational se realizeaza prin imbinarea materialului didactic intuitiv - natural (obiecte, substante, sisteme tehnice, procese, experiente etc. la scara lor reala) si de substitutie (machete, modele, reprezentari grafice, mijloace audio-vizuale etc. - cu cuvantul, mijloacele logico-matematice, informatice etc. Pedagogul elvetian Robert Dottrens spunea: „Nu exista obiectul nu trebuie sa aiba loc predarea”. Imbinarea echilibrata a celor patru componente: imaginea, cuvantul, elementele logico-matematice si informatice reprezinta esenta intuitiei ca baza pentru o invatare eficienta. In acest context, este binevenita recomandarea pedagogului elvetian Jean Piaget de a se evita exagerarile ce duc la „verbalismul” cuvantului, ca si la „verbalismul” imaginii. Principiul intuitiei (unitatii dintre senzorial si rational) orienteaza predarea -

invatarea disciplinelor realist - umaniste si experimental - aplicative (chimia, biologia, fizica, tehnologia etc), care, pentru a ajunge la cunoasterea rationala, porneste de la continutul concret al ideilor, folosind in mare masura inductia logica (rationamentul inductiv). Pentru studiul disciplinelor stiintifice, cu un pronuntat caracter teoretico-abstract ce le defineste ca stiinte formale (matematicile superioare, filosofia, cibernetica etc), predarea, invatarea pot face abstractie de continutul concret al realitatii si pornesc de la continutul abstract al acesteia, folosind cu precadere regulile logicii formale, indeosebi ale deductiei logice (rationamentului deductiv). Aplicarea principiului intuitiei va fi intalnita in studiul metodelor de invatamant, indeosebi al metodelor demonstratiei, modelarii, simularii etc.

- Principiul legarii teoriei de practica - se prezinta ca o sustinere, uneori o completare si o dezvoltare specifica a principiului intuitiei. El reprezinta atat un demers logic impotriva conceptiei teoretizante, cat si un demers impotriva conceptiei exagerat pragmatice a predarii-invatarei. El lupta impotriva scolii rupte de viata, de practica, dar sustine ca scoala legata de viata, de practica trebuie sa se fundamenteze pe teoria care orienteaza actiunea respectiva, evidentiind, in acest context, necesitatea obiectiva a imbinarii teoriei cu practica. Principiul legarii teoriei de practica evidentiaza faptul ca: practica este un izvor al teoriei si criteriul de verificare al acesteia, ea vitalizand si valorificand teoria, iar sub raport didactic, ea transforma cunostintele in convingeri stiintifice; teoria (izvorata din practica, din investigatii si deductii stiintifice si verificata de practica) vine in sprijinul practicii, al aplicarii cunostintelor (formarii priceperilor si deprinderilor), oferindu-i eficienta si fundamentare stiintifica. Contactul nemijlocit al studiilor cu realitatea, determinat de legitatea legarii teoriei de practica, contribuie la formarea multidimensionala a personalitatii si profesionalitatii, integrand pe langa calitati intelectuale si profesionale, de dragoste fata de adevar, stiinta si aplicabilitate si alte genuri de calitati, precum cele umane, afective, caracteriale, estetice, etice, juridice, ecologice, civico-sociale etc, care le pot asigura absolventilor scolilor si facultatilor conditiile integrarii reale, responsabile, creative si eficiente in activitatea social-utila, in viata.
- Principiul insusirii constiente si active a cunostintelor - exprima necesitatea ca invatarea (dobandirea cunostintelor) sa se faca cu stiinta, sa-ti dai seama, sa intelegi semnificatiile si conexiunile abstracte, esentiale si generale ale obiectului sau procesului studiat si, in acest context, sa depui un efort operational mental (de gandire) si, dupa caz, si un efort actionai, de aplicare a cunostintelor, adica sa fii constient si activ in acelasi timp. Principiul insusirii constiente si active a fost elaborat ca un demers logic impotriva insusirii mecanice (pe de rost) si pasive a cunostintelor, impotriva dresajului si domesticirii in educatie. Acest principiu

exprima necesitatea ca invatarea sa fie un act de trecere a cunostintelor prin „filtrul” gandirii si prin eforturile proprii.

- Principiul sistematizarii si continuitatii cunostintelor;
- Principiul accesibilitatii cunostintelor sau respectarii particularitatilor de varsta - exprima necesitatea ca materia de studiu sa fie astfel vehiculata (transmisa si asimilata) incat sa fie inteleasa cu o anumita usurinta, corespunzator particularitatilor de varsta (intelectuale, afective, voluntare, actionale) ale elevilor (studentilor). Acest principiu presupune a potrivi, in mod suplu si dinamic, incarcatura cognitiva a continutului invatamantului cu posibilitatile de intelegere pe care le au cei educati intr-un anumit grad si profil al invatamantului. Realizarea accesibilitatii necesita asigurarea nivelului si performantelor prevazute de documentele scolare, dar, in acest context, este necesara gasirea strategiilor metodico-pedagogice (mijloace, metode, forme) care sa usureze intelegerea cunostintelor performante si complexe. Deci, accesibilitatea cunostintelor in invatamant nu presupune „popularizarea” stiintei, coborarea nivelului cunostintelor, predarea si asimilarea de cunostinte usoare, „de-a gata”. Accesibilitatea presupune imbinarea eforturilor educatorilor de asigurare a intelegerii, cu eforturile personale ale elevilor (studentilor) de a ajunge singuri la intelegerea cunostintelor, oricat de complexe si dificile ar fi ele.
- Principiul individualizarii si diferentierii invatarii sau respectarii particularitatilor individuale exprima necesitatea adaptarii (potrivirii) dinamice a incarcaturii cognitive si actionale a continu-turilor si a strategiilor instructiv-educative, la particularitatile psihofizice ale fiecarui elev (student) si, respectiv, la particularitati diferite, relativ comune numai unor grupuri de elevi (studenti), in vederea dezvoltarii lor integrale ca personalitate si profesionalitate - care privesc pe elevii cu potential favorabil pentru matematica, tehnica, arta s.a. Principiul urmareste sa asigure unitatea dintre particular si general in educatie, dintre obiect si subiect al educatiei, dintre strategiile de educatie de grup cu cele de educatie individuala.
- Principiul insusirii temeinice a cunostintelor.

II. Sisteme de educatie si forme de comunicare

2.1 Educatie formală, nonformală, informală

Educația formală (din latinescul „formalis” – formă, figură, model, organizat legal, formal) se referă la ansamblul acțiunilor educative sistematice și organizate, elaborate și desfășurate în cadrul unor instituții de învățământ specializate (școală, universitate etc.) (Stan, 2001). Alți autori consideră educația formală punct de

referință care pune în centrul preocupărilor sale copilul, ca subiect al educației și instituției.

Caracteristici:

- scopul acestui tip de educație este introducerea progresivă a elevilor în marile paradigme ale cunoașterii și instrumentalizarea lor cu tehnicile culturale care le vor asigura o anumită „autonomie educativă”.
- pregătirea este elaborată în mod conștient și eșalonat, fiind asigurată de un corp de specialiști pregătiți anume în acest sens. Informațiile primite sunt cu grijă selectate și structurate, permițând o asimilare sistematizată a cunoștințelor și facilitând dezvoltarea unor abilități și deprinderi necesare integrării individului în societate. Ea este puternic expusă exigențelor sociale;
- acțiunea de evaluare se realizează în forme, moduri și etape anume stabilite, pentru a facilita reușita școlară.

Avantajele educației formale

- posibilitatea realizării unei evaluări individualizate de tip formative
- dezvoltarea sistematică a deprinderilor de muncă intelectuală a celui care se educa

Carențe ale educației formale

- predispunerea către rutină și monotonie
- dezinteres, plictiseală;
- inevitabila „cursă” pentru parcurgerea programei școlare;
- puține corelații interdisciplinare;
- activismul elevilor este redus;
- nu se fac legături cu experiența de viață a elevilor
- conținutul învățării formale este supus evaluării de tip sumativ, cu tot cortegiul de consecințe negative.

Educația nonformală - Cuprinde totalitatea acțiunilor și influențelor educative structurate, organizate și instituționalizate, dar desfășurate în afara sistemului de învățământ (Stan, 2001).

Caracteristici:

- acțiunile incluse în acest perimetru se caracterizează printr-o mare flexibilitate, oferind o mai bună posibilitate de pliere pe interesele și posibilitățile elevilor (Cucoș, 1999, Stan, 2001);
- caracter facultativ sau opțional;
- include următoarele tipuri de activități: parașcolare (de perfecționare, reciclare etc.), perișcolare (vizite la muzeu, excursii, cluburi, cercuri științifice, vizionări de filme etc);
- elevii sunt implicați în proiectarea, organizarea și desfășurarea acestor activități;
- nu se pun note, nu se face o evaluare riguroasă;

- permite lărgirea orizontului cultural, îmbogățirea cunoștințelor din anumite domenii, dezvoltarea unor aptitudini și interese speciale;
- se valorifică aptitudinile și interesele elevilor;
- cunoaște modalități diferite de finanțare;
- organizarea ei este planificată;
- poate fi o cale de ajutor pentru cei cu șanse mici de a accede la o școlarizare normală (săraci, izolați, analabeți, tineri în derivă, persoane cu nevoi speciale)
- activitățile sunt organizate de specialiști (Văideanu, 1988, citat în Cucoș, 1999);

Se disting patru opțiuni metodologice de desfășurare a educației formale:

1. centrată pe conținuturi (sănătate, planning familial, formare agricolă);
2. centrată pe problemele vieții cotidiene;
3. pentru conștientizare (în vederea cunoașterii și respectării drepturilor și libertăților individuale);
4. educația umanistă (cultivarea unei imagini corecte despre sine, încrederea în capacitățile de inițiativă, de creație și decizie)

Avantaje:

- spațiu instructiv-educativ mult mai flexibil decât cel strict școlar (mai mare libertate de acțiune);
- o mai bună selectare a informațiilor;
- facilitează munca în echipă;
- realizează un demers pluri și interdisciplinar;
- accentuează obiective de tip formativ – educativ.

Dezavantaje:

- absența unor demersuri evaluative sistematice;
- cultivarea derizoriului, vehicularea unei culturi desuete.

Educația informală (latinescul „informalis” – fără formă).

Educația informală nu exprimă o educație fără caracter formativ, ci caracterul spontan al acestei influențe educative. Vorbim de educație informală în cazul influențelor pe care individul le resimte de-a lungul vieții din partea familiei, a grupului de prieteni, a stării, a mass-media, în timpul competițiilor sportive, al week-end-urilor .

Se referă la totalitatea influențelor educative neorganizate, nesistematice și nesubordonate unor finalități educaționale precise.

Caracteristici:

- include totalitatea informațiilor cotidiene vehiculate cu care este confruntat individul;
- informațiile nu sunt selectate, prelucrate pedagogic sau transmise în conformitate cu principiile de organizare a procesului instructiv-educativ;
- conținuturile se caracterizează prin varietate, mari dispersii, insuficiente corelări, discontinuități, valoare inegală.

Avantaje:

- oferă o mai mare libertate de acțiune individului;
- posibilitatea de gestionare a formării propriei personalități.

Dezavantaje:

- informațiile sunt aleatorii, neselectate în funcție de valoarea lor euristică;
- informațiile sunt achiziționate de cele mai multe ori involuntar (mass-media, discuții ocazionale ect)
- decalaje și lipsă de comunicare între conținuturile educației formale și cele ale educației informale.

Toate aceste trei educații „paralele”, chiar dacă au propriul câmp de acțiune și funcționalități diferite, îngăduie extensiuni și întrepătrunderi benefice, această articulare conducând la întărirea lor reciprocă și la eficientizarea demersului educativ. Cele trei forme se sprijină și se condiționează reciproc. Trebuie recunoscut totuși că, sub aspectul succesivității în timp și al consecințelor, educația formală ocupă un loc privilegiat, prin necesitatea anteriorității ei pentru individ și prin puterea ei integrativă și de sinteză. De amploarea și profunzimea educației formale depinde calitatea coordonării și integrării influențelor nonformale și informale. La un moment dat ponderea educației se poate deplasa în favoarea nonformalului și a informalului (Cucoș, 2006, p. 48).

1.8 Educatia adultului : obiective, arta motivarii, profilul educatorului

Termenul de „educatia adultilor” este de data relativ recenta, desi din punct de vedere istoric, inca din 1919, in Marea Britanie se infiinteaza Comitetul pentru Educatia Adultilor. In limbajul curent al stiintelor educatiei acest termen a intrat mai ales dupa 1960, cind se amplifica mult institutiile de profil, precum si cercetarile despre o astfel de problematica. Se vorbeste tot mai des despre invatamintul pentru adulti, despre perfectionare, reciclare si chiar despre universitati pentru virsta a treia. Treptat, conceptul de „educatia adultilor” cunoaste modificari majore pe care le parcurge si in prezent.

In fapt, educatia este constructia si reconstructia continua a unui model interior de cunoastere, apreciere si actiune in raport cu lumea in care traim. Ea este totodata un proces de umanizare prin care indivizii dobindesc noi calitati umane cu ajutorul carora pot stabili un echilibru relativ stabil cu mediul social, cultural, profesional, natural etc.

Cauzele educatiei adultilor deriva din marile dezechilibre ce s-au produs in a doua jumatate a secolului al XX-lea, mai ales intre om si lume. Introducind schimbarea ca mijloc de adaptare, omul se vede nevoit sa se schimbe si el.

Din punctul nostru de vedere, educatia este forma de adaptare esentiala a omului la lume si a lumii la om. Adaptarea se face insa primtr-un model interior tridimensional de cunoastere, de apreciere, de actiune. Intreaga noastra activitate de la nastere pina la 18-20 de ani consta in constructia unui astfel de model interior al lumii, cu ajutorul caruia gindim, actionam, apreciem. Cum acest model este al unui timp dat, schimbarea cunoasterii, a valorilor si a modurilor de actiune din jur ne obliga la revizuire lui aproximativ

din 15 in 15 ani. Educatia adultilor credem ca ar consta tocmai in acele schimbari majore din modelul interior al lumii noastre, sub presiunea evolutiei evenimentelor din afara si din launtru nostru.

Specific adultilor, ceea ce contine chiar definitia lor, este angajarea variata intr-o multitudine de roluri in munca, familie, activitati politice sau obstesti. Contrar parerilor de pina acum, s-a constatat ca aceasta angajare in multiple roluri sociale nu faciliteaza schimbarea, ci duce la o inertie in raport cu schimbarea. Adultul deci, nu accepta usor schimbarea, deoarece aceasta implica modificarea structurala a intregului model explicativ, valoric si actional. Ca atare, sa nu ne inchipuim ca schimbarea, modificarea unei asimilari culturale anterioare, o putem realiza facil si rapid. Schimbarea este posibila numai plecind de la cimpul de aplicatie al cunoasterii, aprecierii si actiunii de la ceea ce e util si accesibil.

Deosebit de importanta este luarea in considerare a caracterului de participare in intelegerea educatiei adultilor. Adica nu o educatie ce se face unor mase caracterizate prin absenta totala a acesteia, ci una care se naste prin participarea maselor de indivizi, aflate pe diferite trepte de dezvoltare sociala, profesionala etc. operand cu anumite simboluri si semnificatii culturale. Exista aici una din paradigmele fundamentale ale epocii noastre: nevoia de mediu uman, de activitate valoroasa se poate realiza numai prin crearea si receptarea si receptarea noii civilizatii la nivelul maselor. De aici, imperativul major al epocii noastre: sa invatam, sa gindim, sa simtim si sa lucram intr-un mod nou, creator.

Dificultatile teoretice si practice sunt mari. De obicei este mult mai facil sa gindesti o realitate noua cu instrumentele vechi. Dar nu si productiv. Faptul reiese si din incercarea de a se gindi procesul de invatare la adulti prin instrumentele utilizate in cazul copilului. Este adevarat ca atat copilul cit si adultul au o caracteristica fundamentala comuna – invatarea. Dar diferentierile si deosebirile sunt esentiale: la primul, procesul de invatare este similar cu acumularea si structurarea; la cel de-al doilea, invatarea e adincire, restructurare, creatie.

Noul principiu al educatiei scolare- invat azi, produc azi – care inlocuieste pe cel vechi – invat azi, produc in viitor – tinde sa se apropie de cel al educatiei adultilor, dar diferentele ramin de ordinul esential, al statutului si rolului celor care invata. In acest context subliniem doar principiul diferit ce sta la baza organizarii si functionarii educatiei adultilor in raport cu cel al copiilor. Pentru adulti notiunea de educator nu are in mod hotaritor acceptia de o persoana anume ca in cazul copiilor, cind un educator (invatator, profesor etc.) face educatie. La un adult, educatorul semnifica in primul rind activitatea de munca pe care o desfasoara, deopotriva cu grupul uman, cu colectivul din care face parte (profesional, de prieteni, familie etc.)

Educatia adultilor, invatarea in acest caz este participare. Pasivitatea, metodele scolaresti nu pot da rezultate tocmai datorita conditiilor modificate in care se produce invatarea.

Pentru intelegerea mai ampla a ceea ce poate face si ceea ce nu poate face educatia adultilor, consideram necesar sa ne oprim asupra citorva caracteristici esentiale ale acestora. Adult semnifica deci ceea ce a crescut, este format; adica sinonim cu matur. Sub raport socio-psihologic stadiul de adult cuprinde simultan maturizarea dezvoltarii fizice, intelectuale, morale, sociale, emotionale si afective. Maturizarea insa, la rindul ei, presupune acceptare unui nivel satisfacator in dezvoltarea unei aptitudini.

Intr-un context mai larg, efortul educatiei, al invatarii la adult, corelat cu celelalte eforturi ale sale, vizeaza construirea de catre acesta a drumului propriu in viata, gasirea fericirii in activitatea pe care o desfasoara. Dintr-o astfel de perspectiva, judecata de cunoastere si apreciere, sentimentele si vointa de actiune sociala joaca un rol important, deoarece asigura atat insusirea noilor cunostinte despre munca si viata, modelul nou de functionare a relatiilor umane si totodata, interiorizarea a ceea ce este de pret in relatiile dintre om-natura si societate, in munca, in viata cotidiana.

Un rol important in educatia adultilor il joaca, de asemenea, atasamentul la mijloacele institutionale de participare culturala relevind apartenenta la comunitatea data si perceperea conflictului dintre valorile grupului si opusul acestora.

Educatia adultilor se identifica si cu efortul de socializare, de dezvoltare a unei lumi culturale, plecind de la experientele specifice in situatii date. Ea reprezinta si un mod de comunicare cu membrii grupului caruia ii apartin. Ca atare, regulile formale si neformale ce guverneaza aceste relatii ale grupului vor duce la dezvoltari diferite in functie de coeziunea, organizarea si orientarea grupului. Prin regulile de organizare a acestuia, adultul dobandeste determinarea noilor optiuni. Familia, in acest context, este chemata sa indeplineasca o functie de modelator, atat in conturarea noilor atitudini, cit si a criteriilor de optiune, de insusire practica a noului discurs profesional, social si cultural. Din acest punct de vedere, orice strategia educatiei adultilor se cere sa includa in punctele ei de plecare si de actiune un astfel de deziderat.

Daca experienta adultului exercita o influenta puternica asupra limbajului intelegerii, a atitudinii, aceasta nu poate fi transferata altuia atunci cind e vorba de relatiile sale sociale. Adultul, prin experienta sa cu alti membri ai societatii, cu alte colectivitati sociale, dobandeste o viziune pluralista despre munca si viata, un sprijin in distantarea de atitudinile sale anterioare. Experienta altor moduri de relatii sociale-umane va contibui in felul acesta la insusirea valorilor noi din societate, configurind mai profund, mai puternic, rolul experientei culturale cu care el intra in legatura in viata de zi cu zi .

Ori din ce punct am analiza educatia adultilor, ea se raporteaza mereu la capacitatile de invatare ale acestora. De aici si unul din preceptele fundamentale ale educatiei permanente: a invata sa fii capabil sa inveti; sa-ti dezvolti la maximum aceste posibilitati.

Cercetarile contemporane de psihologie infirma ideea ca intrarea in virsta adulta ar duce la stagnarea si invecierea capacitatilor de instruire si educare. Dimpotriva, investigatiile atesta chiar prezenta unei legitati in dezvoltare, ce poate fi astfel formulata:

invatarea continua duce la dezvoltarea continua pina la virsta inaintata. Aceasta subliniaza ca rolul esential in educatia adultilor il au capacitatile de invatare realizate anterior, tipul si motivele invatarii si nu virsta ca atare. Abia dupa 70-75 de ani virsta incepe sa-si puna o pecete hotaritoare. Dar si aici sunt mari varietati de la un individ la altul.

In educatia adultilor sint diferite metode , dintre care vom enumera mai jos o parte din ele.

Metoda expozitiva:

- Expunerea;
- Conferinta de popularizare;
- Cursul magistral.

Metoda interogativa:

- Dezbateri;
- Simpozionul;
- Colocviul;
- Interviu;
- Masa rotunda.

Metode practice-demonstrative:

- Metoda formarii industriale;
- Metoda Carrard;
- Metoda proiectelor;
- Metoda lucrului in grup;
- Metoda schimbului de experienta.

Dictionarele de pedagogie dau, de regula, urmatorul inteles **metodei expozitive**: modalitate de prezentare orala a unei teme intr-o organizare logica, caracterizata prin densitatea ideilor si prezentarea fluenta si pregnantă a acestora. Dupa cum releva chiar termenul prin metoda expozitiva se urmareste furnizarea de idei necunoscute, de modele explicative, de legi sau fapte de cunoastere care nu pot fi descoperite si insusite, de regula, pe baza experientei intelectuale personale.

Ea se infatiseaza cel mai adesea sub forma expunerii sau prelegerii cu ajutorul carora o persoana **A** (specialist, bun cunoscator al unui domeniu, posesorul unei experiente valoroase intr-un domeniu dat etc.) transmite unui auditoriu **B**, interesat de continutul ideilor pe care emitatorul **A** le infatiseaza.

Metoda interogativa nu se intilneste intr-o forma pura, la fel ca si metoda expozitiva. Numele ei deriva din faptul ca structura esentiala a situatiei educative consta in intrebarea-raspuns. Sau altfel spus, intr-o activitate desfasurata cu ajutorul unei modalitati unde putem distinge o parte problematica si o parte de rezolvare a acestor probleme. Vechimea metodei este certa, intilnindu-se in mai toate dezbaterile pe care ginditorii greci (Socrate, Platon etc.) le purtau in cercurile intelectuale ale vremii.

În contextul modernizării activităților de educație cu adulții, **metodele practice demonstrative** capătă o importanță deosebită, datorită utilizării principiilor euristicii, ale descoperirii unor idei, semnificații sau deprinderi de interes major. Participarea activă constituie filonul principal al acestora.

Educația adulților este, în conținutul său, dezvoltarea prin activitate, prin acțiune, prin experimentare, unde exercitiul ocupă un loc de seamă. De aici și ideea – să înveți prin a face – prezentă în lucrările moderne privind dezvoltarea adulților. În acest context cunoștințele, priceperile, deprinderile noi sunt, în bună măsură, rezultatul producției subiectului educației (adulțului) și nu simple înregistrări ale unor evenimente exterioare lui.

1.9 Educația adulțului : obiective, arta motivării, profilul educatorului

Obiectivele prioritare ale educației adulților ar putea fi sistematizate astfel:

– *Expresia „educația adulților” desemnează ansamblul proceselor organizate ale educației, ale conținuturilor, ale metodelor de formare care prelungesc sau completează educația inițială (în afara formării profesionale, universitare.).*

Scopul este dezvoltarea aptitudinilor, îmbogățirea, cunoștințelor, ameliorarea calificării tehnice și profesionale, familiarizarea cu noi orientări; ajutor acordat omului pentru a se putea integra socio-profesional mai bine și a participa la dezvoltarea sa și a colectivității din punct de vedere socio-economic și cultural.

– *Educația adulților nu poate fi considerată o acțiune izolată, ci trebuie văzută ca un subansamblu integrat într-un proiect global al educației permanente.* „Educația permanentă” desemnează un proiect global care vizează restructurarea sistemelor educative existente, de la dezvoltarea tuturor posibilităților formative până la sistemele educative.

– *Într-un asemenea proiect, omul este un agent al propriei educații, demersul său rezultând din interacțiunea permanentă între acțiunea și reflecția sa.*

– Educația, departe de a se limita la perioada școlarității, trebuie să se deschidă tuturor dimensiunilor existenței, să vizeze toate tipurile de competențe și toate domeniile acțiunii, să favorizeze toate formele de dezvoltare a personalității.

– Procesul educativ în care sînt angajați indivizii, în cursul vieții lor, trebuie considerat ca un tot, un întreg. Tot educația adulților se preocupă și de formarea oamenilor în spiritul înțelegerii și al păcii. Deși educația adulților se adresează tuturor oamenilor, tuturor categoriilor sociale și permite ansamblului populației active să se adapteze la evoluția continuă a cunoașterii și a cerințelor contemporane, ajutîndu-i pe indivizi să se integreze, să-și amelioreze condițiile existenței, experții au identificat cîteva grupuri prioritare care au nevoie de o asistență deosebită.

– Această acțiune se axează pe afirmarea omului într-o societate cu caracter participativ, fondată pe respectul pentru drepturile omului, permițînd o dezvoltare durabilă și echitabilă; fără o participare veritabilă și explicită a oamenilor și femeilor din toate

orizonturile, umanitatea nu va supraviețui și nici nu se va putea răspunde provocărilor viitorului.

– Educația adulților contribuie hotărâtor la dezvoltarea ecologică durabilă, la promovarea democrației, a justiției, a echității între sexe și la dezvoltarea științifică, socială și economică, dar și la edificarea unei lumi care preferă dialogul violenței, promovînd o cultură a păcii, fondată pe justiție.

– *Educația adulților desemnează un ansamblu de procese de învățare, formale și de alte tipuri, grație cărora individul adult aparținînd unei societăți își dezvoltă aptitudinile, își îmbogățește cunoștințele și își ameliorează calificarea tehnică și profesională sau se reorientează în funcție de nevoile sale și de cele ale societății.* Acest tip de educație înglobează deopotrivă educația formală și educația permanentă, educația nonformală și toată gama de posibilități de învățare informală și ocazională existente într-o societate educativă multiculturală, în funcție de 14 teoria și practica locală. Finalitatea este formarea unor cetățeni informați și toleranți, capabili să contribuie la dezvoltarea economică și socială a societății, la atenuarea sărăciei și preservarea mediului.

– *Proces ce durează întreaga viață, educația adulților are ca obiectiv dezvoltarea autonomiei și a simțului responsabilității, la fiecare individ și în rîndurile fiecărei comunități, asistîndu-i să facă față transformărilor care afectează economia, cultura și societatea în ansamblul său, să promoveze coexistența și toleranța ca modele de participare a cetățenilor la viața colectivității.* Un obiectiv major este acela de a permite indivizilor și comunităților să-și gestioneze soarta și să răspundă provocărilor viitorului, în acest sens, e indispensabil ca educația adulților să se fondeze pe tradițiile locale, pe cultura și valorile care facilitează și stimulează participarea. Desigur, în funcție de diversitatea sistemelor politice, economice și sociale, ca și de structurile administrative ale statelor.

– *Educația de bază pentru toți se prezintă ca o posibilitate, oferită indivizilor, de a-și valorifica potențialul lor, individual și colectiv.* Aceasta nu reprezintă doar un deziderat, o recomandare, ci o datorie și o responsabilitate a societății, a celorlalți față de toți membrii comunității. E nevoie de mobilizarea energiei de participare și de provocarea imaginației fiecărui individ pentru a stimula implicarea în viața socială, o atitudine și un comportament de solidaritate, în vederea creșterii creativității și productivității, în sens larg.

– Noua concepție despre educația adulților pune în cauză practicile actuale, în măsura în care ele necesită organizări complexe și rețele, în sînul unor sisteme formale și nonformale. Finalitatea urmărită este dezvoltarea creativității și flexibilității fiecărui actor social, întreaga sa viață. Ca orientare strategică se recomandă parteneriatul social, implicarea puterii publice, atragerea marilor canale media, dar și publicitatea și inițiativa locală.

Instruirea trebuie să fie orientată spre sarcini concrete. Persoanele încadrate în cîmpul muncii solicită lecții care concentrează atenția asupra unei teorii sau concepții și aplicarea acestei concepții la soluționarea sarcinilor corespunzătoare. Adulții se simt siguri, dacă informația este structurată în așa fel, ca toate detaliile și faptele sînt legate reciproc și reies unele din altele. O școală științifică confirmă, că în conștiința fiecărui om

există un anumit tablou al lumii, cu ajutorul căruia el organizează informația nouă. Metodica adecvată de instruire trebuie să-i ajute omului să includă în acest tablou noi cunoștințe. Informația sub formă de povestire, discurs este atrăgătoare și interesantă: faptele numeroase denotă că o așa informație se însușește foarte ușor.

– *Exemplele și exercițiile trebuie să fie „vitale”. Adulții preferă situații reale, din viață, care-i fac să gândească, cer o participare activă și luarea deciziilor dificile* E știut faptul, că adulții, de obicei, preferă forme active de instruire, așa cum ar fi exerciții, jocuri de rol și modelarea situațiilor. Autorii pledează activ pentru utilizarea în procesul instructiv a sistemelor computerizate interactive de instruire și a jocurilor de rol ca forme de instruire în situații apropiate de realitate.

– *Programa trebuie să prevadă timpul „legăturii inverse”. Elevii trebuie să știe nu numai Ce și De ce ei fac, dar și Cum se descurcă. În programul cursului trebuie să fie fixate ore la înaintarea sarcinilor și aprecierea critică a lucrului efectuat.* Adulții iau greșelile comise aproape de inimă și pierd încrederea în sine. De aceea ei deseori preferă „de la greșeli mai departe” și nu riscă să încerce noul. Ei pot percepe critica cu apreciere pozitivă.

– Programă trebuie să admită în măsura posibilităților diverse tratări față de instruire din partea elevilor. Cunoștințele se asimilează în clasă, la seminare și practicumuri. Însă foarte mult material se însușește bine în procesul discuțiilor, schimbului de experiență, activității, când fiecare poate veni cu informații noi, utile pentru ceilalți. Există persoane care asimilează informația și din alte surse. Profesorii pentru adulți au menționat faptul, că în timpul planificării programelor instructive individuale, persoanele adulte acordă atenție literaturii, televiziunii, programelor computerizate și altor mijloace de autoinstruire. Indiferent de tratarea față de instruire și materialul utilizat, adulții mereu preferă un stil de expunere pragmatic, laconic. Datele sociologice au arătat, că 8% de respondenți consideră că este necesar să învețe ceva concret, să acumuleze priceperi anumite, să vină la ocupații din propria inițiativă sau să se autoinstruiască.

– Programă trebuie să ia în atenție și acel fapt că adultul se dezvoltă permanent și sistemul valorilor sale se poate schimba. În literatura contemporană aceste teme i se acordă atenție mică, însă ea nu și-a pierdut actualitatea. Ca și copiii, adolescenții, adulții în viața lor parcurg diferite stadii de dezvoltare. Astfel se schimbă atât interesele, cât și valorile. Profesorul pentru adulți este obligat să ia în atenție vârsta și sistemul valorilor elevilor. Adulții nu-s deprinși să asculte pasiv. E important ca atunci când se elaborează programele, de atras atenția ascultătorilor asupra valorilor lor personale sau sociale, care sînt percepute ca esențiale.

– Aprecierea cunoștințelor acumulate de asemenea poate prezenta probleme. Se întîlnesc cazuri când ocupațiile decurg cu succes, audienții demonstrează rezultate excelente, dar la locul de muncă repetă greșelile vechi. Problema constă în faptul, că oamenii nu utilizează cunoștințele acumulate. Instruirea personalului trebuie să urmărească un scop oarecare. Dacă în programa cursului n-au fost prevăzute strategii de „transfer” a cunoștințelor în situații de viață, înseamnă că lucrul realizat a fost fără folos. Sarcinile ce țin de utilizarea ulterioară a cunoștințelor acumulate, parțial se dau la începutul instruirii și, parțial, la finele cursului. În procesul instruirii se pot promova discuții,

În cadrul cărora profesorul atrage special atenția audiențelor la posibilitățile folosirii cunoștințelor noi la locul de muncă. Sarcinile, date pînă la începutul cursului, pot include aprecierea curentă a lucrărilor, convorbirea cu conducerea pentru a determina scopul concret și sarcinile instruirii, citirea literaturii corespunzătoare, selectarea informației.

Principiile instruirii adulților

- Programa instruirii adulților trebuie să fie întocmită în spiritul respectului. Aulele instructive trebuie să fie astfel planificate, ca elevii să poată lucra în grupuri mici. În măsura posibilităților este necesar de a evita anturajul școlar. Climatul social trebuie să confirme susținere. O importanță colosală are comunicarea, adresarea respectuoasă. Profesorul adulților nici într-un caz nu va domina asupra auditoriului.

- Programa instruirii adulților trebuie să fie întocmită în spiritul colaborării. Participanții trebuie să fie atrași în luarea deciziilor, elaborării programelor. Aportul lor trebuie să fie clar vizibil. Audienții trebuie să participe în aprecierea propriei experiențe și să se afle într-o situație egală în determinarea necesităților lor proprii.

- Programa instruirii adulților trebuie să le ajute acestora să atingă independența și posibilitatea de a determina singuri acțiunile proprii. Audienții trebuie să poată determina scopurile lor personale în contextul programelor; să poată utiliza conținutul programei în scopurile lor personale și dezvoltării lor profesionale. Participanții trebuie să atragă în munca independentă.

- În programele instruirii adulților trebuie să fie utilizată experiența participanților. Profesorii pentru adulți trebuie să studieze posibilitățile utilizării experienței participanților. Programa trebuie să fie perfecționată, pentru ca managerul să poată folosi această experiență.

- Programa instruirii adulților trebuie să contribuie la o participare activă. Participanții trebuie să ajute la crearea mediului instruirii.

- Programa instruirii adulților trebuie să contribuie la înaintarea și soluționarea problemelor. Informația trebuie să fie la maximum apropiată de problemele reale ale participanților, fiind concentrată spre înaintarea și soluționarea problemei. La ocupație trebuie să se manifeste gîndire critică.

- Programa instruirii adulților trebuie să contribuie la dezvoltarea gîndirii critice. Participanții trebuie să simtă susținerea în cercetarea pozițiilor proprii.

- Programa instruirii adulților trebuie să dezvolte instruirea în numele acțiunilor de mai departe. Programa trebuie să contribuie la luarea deciziilor, fiind stimulate planurile strategice de acțiune elaborate de participanți. Instruirea în numele acțiunii poate include diverse feluri de activități cu subiecte economice, sociale și politice.

III. Rolul educatorului

3.1 Metodologia instruirii

În procesul de învățământ, profesorul și elevii acționează prin intermediul unor metode de predare și, respectiv, de învățare. Metodele constituie instrumente de prim rang în mîna profesorului; de cunoașterea și utilizarea unor metode adecvate și avansate depinde

insasi eficienta muncii sale. Fiind cel mai intim legata de activitatea sa, metodologia reprezinta terenul pe care se poate afirma cel mai usor creativitatea sa didactica. Metoda are intelesul unui *mod eficient de actiune* si, prin extensie, al unei *modalitati* practice de lucru a profesorului cu elevii, al unei *tehnici* de realizare a actiunii de predare si de invatare.

Metoda reprezinta o cale eficienta de organizare si conducere a invatarii, un mod comun de a proceda care reuneste intr-un tot familiar eforturile profesorului si ale elevilor sai (I. Cerghit, 2001).

In cadrul metodelor putem intalni o tehnica mai limitata de actiune numita *procedeu*, un simplu detaliu, o particularizare sau componenta a metodei in cauza (de aceea putem defini metoda ca fiind un ansamblu organizat de procedee). Procedeele pot sa varieze, sa-si schimbe locul, fara sa afecteze realizarea scopului urmarit prin respectiva metoda. De asemenea, intre metoda si procedee relatii sunt dinamice si din alt punct de vedere. Si anume, metoda poate deveni ea insasi procedeu in contextul altei metode sau un procedeu poate fi ridicat la rang de metoda la un moment dat.

Ansamblul de metode utilizate constituie ceea ce denumim, in sens restrans, *metodologia activitatii didactice* (metodologia instruirii). In plan operational, ea analizeaza natura, functiile, locul si clasificarea tipurilor de metode aplicate in organizarea si conducerea procesului de invatamant; ea releva principiile care stau la baza utilizarii lor optime.

Functiile metodologiei instruirii sunt urmatoarele:

- *cognitiva* - metoda devine o cale de acces spre aflarea adevarurilor sau pentru insusirea unor moduri de actiune umana;
- *formativ-educativa* - metodele contribuie la exersarea diverselor functii psihice si motorii, stimuleaza dezvoltarea acestora, influenteaza formarea deprinderilor intelectuale si a strategiilor cognitive, dezvoltarea unor convingeri stiintifice si sentimente morale, cultivarea unor opinii si atitudini etc.;
- *motivationala* - dezvolta interesul si curiozitatea fata de cunoastere, amplificand satisfactiile izvorate din actul invatarii;
- *instrumentala sau operationala* - situandu-se ca intermediar intre obiectivele definite si obiectivele realizate, transformate in rezultate sau performante dorite;
- *normativa* - orienteaza activitatea de predare-invatare.

Clasificarea metodelor didactice

Reputatul profesor I. Cerghit propune o clasificare a metodelor didactice, adoptand drept criteriu de baza - izvorul cunoasterii sau sursa generatoare a invatarii scolare (care poate fi experienta social-istorica a omenirii, experienta individuala, cea obtinuta prin activitatea practica etc.). Fiecare dintre aceste surse solicita tipuri diferite de invatare si modalitati variate de organizare a invatarii. Astfel, pot fi decelate urmatoarele categorii de metode:

Metode de comunicare orală

- Metode expositive (afirmative);
- Metode interogative (conversative sau dialogate);
- Metoda discutiilor si dezbaterilor;
- Metoda problematizarii (instruirea prin problematizare).
- **Metode de comunicare bazate pe limbajul intern.** Reflectia personala
- **Metode de comunicare scrisa.** Tehnica lecturii
- **Metode de explorare a realitatii** (bazate pe contactul direct sau indirect cu realitate

- **Metode de explorare nemijlocita** (directa a realitatii)
 - observatia sistematica si independenta;
 - experimentul;
 - invatarea prin cercetarea documentelor si vestigiilor istorice;
- **Metode de explorare mijlocita** (indirecta) a realitatii
 - metode demonstrative (intuitive);
 - metode de modelare (*model devices*).
- **Metode bazate pe actiune** (operationale sau practice)
 - **Metode bazate pe actiunea reala** (autentica)
 - metoda exercitiului;
 - metoda studiului de caz (metoda cazurilor);
 - proiectul sau tema de cercetare-actiune;
 - metoda lucrarilor practice.
 - **Metode de simulare** (bazate pe actiunea fictiva)
 - metoda jocurilor (invatarea prin joc);
 - metoda dramatizarii (invatarea prin dramatizare).
 - **Metode de rationalizare a invatarii si predarii**
 - metoda activitatii cu fisele;
 - metode algoritmice de instruire;
 - instruirea programata (invatamantul programat);
 - instruirea asistata de calculator (IAC).

Metode de comunicare orala

1.1. Metode expositive (afirmative)

Metodele expositive (povestirea, descrierea, explicatia, prelegerea scolara, cursul magistral, conferinta etc.), utilizate frecvent in procesul instruirii, prezinta o serie de avantaje si limite, dupa cum urmeaza:

Avantaje:

- corespund necesitatii de invatare a conceptelor;
- sunt economice si mai rapide;
- transmit un volum de informatie sporit;
- un profesor poate instrui o colectivitate;
- ofera o sinteza a cunostintelor;
- influenteaza sentimentele, atitudinile, convingerile si opiniile auditoriului
- ofera un model de abordare rationala a realitatii;
- incita la cautari personale
- au un rol simultan concluziv si anticipativ;
- favorizeaza un fenomen de contagiune sau de sugestie colectiva.

Limite:

- superficialitate si formalism;
- ineficienta;
- bazate pe reproducere;
- nu favorizeaza un contact nemijlocit cu realitatea;
- transmit cunostintele intr-o forma "gata elaborata";
- centrate pe activitatea profesorului;
- indeamna spre pasivism;
- situeaza elevul intr-o dependenta totala fata de profesor;

Posibilitati de optimizare a metodelor expozitive:

- introducerea in practica alaturi de formele clasice (povestirea, descrierea, explicatia, prelegerea scolara, cursul magistral, conferinta etc.) si a unor variante expozitive noi cum ar fi, de exemplu, expunerea cu oponent, prelegerea-discutie, conferinta-dezbatare, informarea, microsimepozionul, instructajul de fundamentare etc.;
- necesitatea apropiarii la maximum a receptiei de emisie, astfel incat sa se ajunga la o corespondenta intre datele emise si capacitatile celor care recepteaza mesajul transmis, prevenindu-se astfel posibilele distorsiuni intre comunicare si receptie;
- utilizarea unor procedee care sa solicite efectiv anumite operatii ale gandirii (analize, clasificari, opozitii, discriminari, ordonari etc.), sa-i determine pe ascultatori sa examineze o idee, o ipoteza etc. si sa puna in miscare resursele afectiv-emotionale;
- renuntarea la prezentarea aspectelor descriptive in favoarea elementelor explicative, care nu reveleaza faptele in sine, ci relatiile dintre ele, interactiunile structurale si functionale
- utilizarea unor dinamizatori ai expunerii (de exemplu, prin folosirea surselor vizuale care ar putea sa potenteze si sa le faca mai productive pe cele auditive).

In general, stabilirea unui contact autentic cu auditoriul depinde foarte mult de modul cum incepe si cum se incheie o expunere. Spre exemplu, la inceput se vorbeste de obicei mai rar, apoi ritmul devine mai alert, pentru ca in final sa se ajunga din nou la un ritm incetinit. Trecerea de la o idee principala la alta trebuie sa fie distincta si clara, marcata prin ton si intonatie. Schitarea pe tabla a planului expunerii, pe masura desfasurarii ei, imprima, de asemenea, un curs mai dinamic gandirii logice. Este utila formularea unor concluzii pariale pentru ca in final sa poata fi rezumata sau reconstituita o imagine de ansamblu asupra celor comunicate.

1.2. Metode interogative (conversative sau dialogate)

In prezent, se remarca o evidenta tendinta de intensificare a dialogului profesor-elevi, considerat ca una dintre cele mai active si mai eficiente modalitati de instructie. In raport cu obiectivele instructiv-educative urmarite, metoda conversatiei isi asuma o multitudine de functii, dintre care amintim:

- *functia euristica*, de descoperire a unor noi adevaruri (de asimilare a unor noi cunostinte), si, in acelasi timp, *formativa* (conversatia de tip euristic);
- *functia de clarificare*, de sintetizare si de aprofundare a cunostintelor (conversatia de aprofundare);
- *functia de consolidare* si de sistematizare a cunostintelor, de intarire a convingerilor stiintifice etc. (conversatia de consolidare);
- *functia de verificare* sau de control (de examinare si evaluare) a performantelor invatarii (conversatia de verificare).

In cadrul conversatiei euristice (cea mai importanta si, dealtfel, cea mai des utilizata), cadrul didactic efectueaza o activitate comuna de gandire cu elevii sai, pe care-i determina sa depuna un efort personal de cautare, de investigatie in sfera informatiilor existente deja in mintea lor si de descoperire, pe baza valorificarii propriei experiente de cunoastere, a unor noi adevaruri, a unor noi generalizari.

Problema cardinala a perfectionării dialogului didactic rezida în formularea întrebărilor și în structurarea adecvată a răspunsurilor. Aceasta pentru că întrebările anticipează, în planul gândirii, operațiile de efectuat, mijlocesc trecerea de la o operație la alta, schimbă direcția gândirii, fac trecerea de la o cunoaștere imprecisă și limitată, la o cunoaștere precisă și completă.

Astfel, întrebările trebuie adaptate la tipurile de gândire pe care vrem să le dezvoltăm. De exemplu, întrebările de tipul „de ce?” și „cum?” și, în general, întrebările cauzale, relationale, ca și cele ipotetice („daca atunci?”), ar fi reprezentative pentru orientarea activității gândirii spre operații superioare, în timp ce altele de genul „care?”, „cine?”, „ce?”, „unde?”, „când?”, „ce sunt?” ar îndeplini o funcție mai mult cognitivă.

Didactica actuală preconizează o utilizare mai frecventă a întrebărilor convergente (îndeamnă la analize, comparații, sinteze, asocieri de idei etc.) și îndeosebi a întrebărilor divergente (exersează gândirea pe traiectorii inedite, originale, evidențiază o diversitate cât mai mare de soluții la aceeași problemă), precum și a întrebărilor de evaluare care solicită elevii să emită judecăți proprii de valoare asupra aspectelor întâlnite, în funcție de criterii diferite, întrebări de anticipare, de predicție etc..

În ceea ce privește cadrul concret de aplicabilitate a conversației euristice, acesta presupune ca timpul care se lasă între întrebare și răspuns să fie bine dozat, după dificultățile de alcătuire a răspunsului; gresesc acei profesori care, de îndată ce adresează o întrebare, doresc să obțină imediat și răspunsul așteptat, iar dacă acesta întârzie, ei se impacientează, intervin imediat cu întrebări pentru a grăbi răspunsul, tulburând astfel pauza de reflecție atât de necesară. De asemenea, o atenție deosebită trebuie acordată „sanționării răspunsurilor”, întăririi pozitive a acestora.

1.3. Metoda discuțiilor și dezbaterilor

Discuția are semnificația unui schimb reciproc și organizat de informații și de idei, de impresii și de păreri, de critici și de propuneri în jurul unei teme sau chestiuni determinate. Dezbaterăa are înțelesul unei discuții pe larg și amanunțite a unor probleme, adeseori controversate și ramase deschise (dezbateră cu caracter polemic), urmărindu-se influențarea convingerilor, atitudinilor și conduitei participanților.

Avantaje:

- ☐ sunt o formă socializată de învățare;
- ☐ intensifică intercomunicarea reală și relațiile în cadrul grupului;
- ☐ formează deprinderile de cooperare;
- ☐ stimulează participarea activă a individului la viața grupului;
- ☐ valorifică spontaneitatea elevilor.

Limite:

- ☐ ritmul asimilării informației este redus;
- ☐ pot avea un efect inhibitor asupra unor membri ai grupului;
- ☐ subiectivitatea participanților;
- ☐ tendința unor participanți de a-și impune propria părere.

Dintre variantele discuției (dezbatării) amintim: discuția-dialog, consultăția în grup, discuția obișnuită în grup, discuția de tip preseminar, discuția de tip seminar, discuția în

masa, discutia sau dezbateri de tipul „mesei rotunde”, seminarul-dezbateri, discutia (dezbateri) organizata dupa procedeul Phillips-66; metoda asaltului de idei (brainstorming), dezbateri pe baza jocului de asociatie de cuvinte, discutia dirijata (structurata pe teme-cheie anuntate anterior), dezbateri bazata pe recoltarea in prealabil de intrebari, discutia libera, colocviul etc..

In cadrul discutiei (dezbaterii) se pot distinge trei parti principale:

1. *Introducerea in dezbateri* (formularea problemei cu sublinierea importantei ei teoretice si practice, inclusiv a dificultatilor pe care le prezinta - lucru pe care il va face conducatorul discutiei sau cel care prezinta referatul de baza ce va incita la discutii; in cazul unei dezbateri, deschiderea se poate realiza prin prezentarea a doua referate care vor cuprinde puncte de vedere sau solutii diferite);
2. *Dezbateri propriu-zisa* (cuprinde luarile de cuvint ale participantilor);
3. *Sintetizarea rezultatelor* (sistemizarea concluziilor si argumentelor la care s-a ajuns, insotite de aprecieri; se subliniaza elementele noi, contributiile personale, caracterul original al opiniilor exprimate etc.).

1.4. Metoda problematizarii (instruirea prin problematizare)

La baza teoriei invatamantului problematizat sta notiunea de problema, mai exact de „situatie-problema”, care desemneaza o situatie contradictorie, conflictuala, care rezulta din trairea simultana a doua realitati (de ordin cognitiv si motivational) incompatibile intre ele - pe de o parte, experienta anterioara, iar pe de alta parte, elementul de noutate si de surpriza, necunoscutul cu care este confruntat subiectul, ceea ce deschide calea spre cautare si descoperire, spre intuirea unor noi solutii, a unor relatii aparent absente intre vechi si nou.

Astfel, predarea materiei prin punerea de probleme, prin „problematizare”, inseamna crearea unor asemenea „conflicte” de cunoastere in cadrul procesului de invatamant si constientizarea lor, a dezacordului dintre un nivel de cunoastere si altul.

In problematizare se poate face o distinctie intre treapta extragerii problemei si treapta rezolvarii problemei. Pe prima treapta, principala misiune a profesorului este aceea de a crea, de a prezenta si a pune probleme noi - teoretice sau practice - si aceasta in moduri diferite: pe calea comunicarii orale, prin intermediul unui material demonstrativ, prin valorificarea unui text citit de elevi sau a unor observatii efectuate de ei in mediul inconjurator etc..

Pe cea de-a doua treapta, consacrata solutionarii, elevii abordeaza problema ca pe o aventura a gandirii. Prin discutii vii, ei urmeaza sa defineasca problema, sa reflecteze adanc, sa distinga caracteristicile esentiale ale situatiei, sa caute noi corelatii, noi raspunsuri etc..

II. Metode de comunicare bazate pe limbajul intern. Reflectia personala

Privita ca tehnica a activitatii mintale, reflectia desemneaza concentrarea intelectului si o lumina care se produc asupra unor cunostinte, idei, sentimente, actiuni etc. supuse analizei si examinarii. Inteasa ca modalitate de invatare, reflectia interioara si abstracta - arata J. Piaget - se distinge ca una dintre cele mai atractive si mai fructuoase metode, de mare valoare euristica (J. Piaget, *Psihologie si pedagogie*, 1972); ea intra usor in asociere cu alte metode si procedee de invatamant.

In timpul reflectiei, subiectul intreprinde tatonari, incerca anticipatii, formuleaza supozitii, ipoteze si cai de rezolvare; in mintea lui se cristalizeaza mai multe variante de solutii posibile,

se ajunge la elaborari sau concluzii noi, la redescoperirea de reguli, legi, principii noi etc., se contureaza noi sinteze care-l aduc, uneori, in pragul unor adevarate creatii personale, originale. Sub aspectul continutului, reflectia variaza in functie de natura problemei, fenomenului, actiunii etc. aflate in centrul atentiei. Ca atare, se vorbeste despre reflectia filozofica, stiintifica, matematica, social-politica, literara, etica, pedagogica, meditatie in arta, in muzica etc..

De asemenea, solutionarea unor probleme justifica fie reflectia individuala (solitara), fie cea de echipa sau de grup (colectiv), in care ideile, intentiile, impresiile fiecaruia duc mai departe, fecundeaza ori critica ideile celorlalti colaboratori.

Reflectia poate avea un caracter ocazional, spontan sau sistematic (de studiu metodic) sau poate lua o forma dirijata ori autodirijata etc..

III. Metode de comunicare scrisa. Tehnica lecturii

Ca tehnica fundamentala de munca intelectuala, lectura (lucrul cu cartea) indeplineste functii multiple: de culturalizare, de invatare propriu-zisa (de instruire si autoinstruire), de informare si de documentare.

In literatura de specialitate intalnim diverse tipologii ale lecturii. Astfel, dupa ritmul parcurgerii acesteia distingem:

- lectura lenta (in gand sau mintala - dupa cum i se mai spune), silentioasa, de profunzime, care este consacrata intelegerii notiunilor exprimate in textele teoretice, tehnice sau cele literare si filozofice;
- lectura rapida, care utilizeaza tehnica disocierii miscarii ochiului de verbalizarea interioara, utila pentru o sesizare prompta a datelor exacte sau a ideilor principale dintr-un text, pentru reactualizarea unor notiuni ori pentru obtinerea unei vederi globale asupra unui cuprins.

Contrar asteptarilor, datele cercetarilor privitoare la cele doua tipuri de lectura mai sus amintite demonstreaza ca lectura lenta nu favorizeaza o memorare a textului mai buna si mai indelungata decat lectura rapida.

Dupa modul de desfasurare a lecturii distingem:

- lecturile critice - care invita la analize interpretative subtile
- lecturile paralele - care scot in evidenta ceea ce este comun si ceea ce este cu adevarat specific unor texte, cu similitudini judecate prin prisma acelorasi criterii
- lectura explicativa - ca citire pe fragmente cu explicarea cuvintelor si expresiilor necunoscute, cu extragerea si formularea ideilor principale;
- lectura problematizata - condusa de anumite intrebari-problema adresate in prealabil de profesor, la care elevii urmeaza sa caute in mod activ raspunsurile;
- lectura-investigatie de text (studiul de text) - analiza unor texte literar-stiintifice, filozofice etc., originale sau a unor fragmente ale acestora, a documentelor istorice scrise etc.;
- lectura lineara - o prima lectura de formare a unei imagini asupra cuprinsului unui text;

- lectura selectiva - de retinere a unor informatii specializate;
- lectura continua de informare;
- lectura cu caracter analitic sau cu caracter sintetic;
- tehnica imprimeriei - de antrenare a elevilor pentru a-si redacta si a-si tipari singuri manualele (introdusa in practica scolii franceze de C. Freinet);
- lectura dirijata - in cursul careia profesorul, prin indicatiile sale, orienteaza procesul de gandire al elevilor;
- lectura libera sau autodirijata;
- lectura de asimilare - a tuturor celor care pregatesc un examen, de exemplu.

Pentru ca lectura sa devina un exercitiu activ si de mare eficienta, este nevoie sa se sprijine efectiv pe anumite deprinderi si obisnuinte, inca de timpuriu formate la elevi, si anume:

- ☐ deprinderea de a intelege corect cele citite;
- ☐ deprinderea de a-si pune ei insisi probleme;
- ☐ deprinderea de a nota.

IV. Metode de explorare a realitatii

Metodele de explorare a realitatii se pot imparti in metode de explorare nemijlocita (directa) a realitatii si metode de explorare mijlocita (indirecta) a realitatii.

4.1. Metode de explorare nemijlocita (directa) a realitatii

Se bazeaza pe asa-numitul model „empiriocentrist” de organizare a instruirii. In centrul sau, aceasta concepie situeaza efortul propriu, individual sau colectiv, de observare, de investigatie, de formulare de ipoteze, de experimentare, de verificare, de formulare a concluziilor etc., de descoperire personala, de catre elevul insusi, a proprietatilor si legilor lumii reale.

Astfel, elevii se pot consacra, individual sau in colectiv, unor cercetari, observarii sistematice si independente, observarii in conditii de experimente (lucrari experimentale), studiului de caz, efectuarii de anchete, studiilor de istorie locala, cercetarii documentelor istorice, elaborarii de monografii, alcatuirii de colectii sistematice, intocmirii de dosare tematice etc..

4.1.1. Observarea sistematica si independenta

In semnificatie originara, a observa (in latina *servare ob* - „a avea inaintea ochilor”, „a avea ochii pe.”, „a cerceta”) inseamna a lua in atentie obiecte, fenomene, fapte etc., in vederea unei mai bune cunoasteri a acestora, a cercetarii lor sub multiple aspecte. Din punct de vedere pedagogic, deosebim urmatoarele forme: observatia spontana si neorganizata; observarea enumerativa si descriptiva; observarea - tip cercetare organizata si sistematica, bazata pe autodirijare si observatia bazata pe dirijare impusa din afara.

Etape ale observarii:

- ☐ se ia ca punct de pornire o problema care s-a ridicat in cursul activitatii concrete de invatare sau a practicii desfasurate;
- ☐ urmeaza discutarea problemei in comun pana ce ea devine clara pentru toti participantii la observare; se precizeaza obiectivele si sarcinile concrete de urmarit;

- ☐ se pot formula ca repere anumite intrebari-problema si se stabilesc anumite criterii sau indicatori de observare;
- ☐ se va asigura o etapizare a observarii dupa un plan elaborat de catre elevii insisi si dupa un program propriu de activitate;
- ☐ aspectul organizatoric privind angajarea efectiva a elevilor in sarcina de observare; datele culese se consemneaza sistematic in caiete de observatii, in fise speciale sau protocoale de observare;
- ☐ pe parcursul observarii, elevii urmeaza sa recurga la diverse operatii de identificare, de discriminare, de comparatie (observarea prin opunere), de ordonare si clasificare;
- ☐ in partea finala, datele obtinute se supun analizei si prelucrarii, interpretarii si explicatiei, constructiei de rationamente etc.;
- ☐ acestea vor imbraca o prezentare corespunzatoare, orala sau scrisa (grafice, schite, tabele etc.) supuse atentiei si dezbaterii colective a intregii clase;
- ☐ noile achizitii se vor supune verificarii (controlului) fie pe calea reflectiei, fie pe cea experimentală (in stiintele naturii);
- ☐ noile achizitii vor fi valorificate in cuprinsul unor lectii sau activitati instructive, teme aplicative etc. in functie de continutul si obiectivele acestora;
- ☐ eventual, elevii pot fi invitati sa duca mai departe demersul de cautare in care s-au angajat, incercand sa asocieze la cunostintele obtinute pe calea observarii un efort de imaginatie proprie, adica sa treaca la modificarea obiectivului observarii, sa incerce si o observare prin experimentare.

4.1.2. Experimentul - metoda fundamentala in invatarea stiintelor naturii

Prin definitie, experimentul este o observare provocata, o actiune de cautare, de incercare, de gasire de dovezi si de legitati; este o provocare intentionata, in conditii determinate, a unui fenomen, in scopul observarii comportamentului lui, cercetarii raporturilor de cauzalitate, descoperirii esentei acestuia (adica a legitatilor care-l guverneaza) si verificarii unor ipoteze.

Etapele unui experiment includ: crearea unei justificari (motivatii), punerea (prezentarea) unei probleme (care sa serveasca drept sistem de gandire), analiza si enuntarea de ipoteze, elaborarea unor strategii experimentale (pe baza aparaturii existente), desfasurarea experimentului, organizarea si efectuarea observatiei, discutarea procedeelor utilizate, prelucrarea datelor si elaborarea concluziilor (a solutiilor provizorii), verificarea rezultatelor (constatarilor) prin aplicare practica si descoperirea validitatii si insemnatatii concluziilor.

4.1.3. Invatarea prin cercetarea documentelor si vestigiilor istorice

Raportate la teoria invatarii prin descoperire, documentele istorice au o imensa importanta pedagogica, nu numai si nu in primul rand doar ca simple ilustratii ale unor expuneri mai mult sau mai putin abstracte, ci ca adevarate izvoare de noi cunostinte, ca punct de plecare pentru o sustinuta activitate de cautare si de aflare prin forte proprii a adevarului istoric. Din acest punct de vedere, ele indeplinesc o importanta functie euristica, de revelare a adevarului.

Intr-o prima etapa, profesorul va asigura observarea libera a documentului de catre elevi, fara ca acestia sa fi primit vreo indicatie prealabila; intr-o etapa ulterioara, profesorul va antrena elevii intr-un exercitiu serios de „lectura” analitica, indeosebi prin intrebari de descoperire. Unul si acelasi document poate fi supus deodata fie observatiei colective (frontale, pentru intreaga clasa), fie uneia individuale sau pe echipe. Ulterior, prin

confruntarea fiselor si dupa o discutie in comun, urmeaza sa se ajunga la o sinteza a datelor retinute. Important este sa nu se staruie decat asupra acelor elemente care pot fi intelese si valorificate de catre elevi.

Limitele acestei metode constau in consumul insemnat de timp si ritmul mai lent de studiu, ceea ce face ca studierea documentelor sa nu poata deveni o modalitate permanenta de lucru, ci o procedura utilizata numai la unele lectii si la anumite secvente ale unei lectii.

4.2. Metode de explorare mijlocita (indirecta) a realitatii

4.2.1. Metode demonstrative

A demonstra (in latina *demonstro* = „a arata intocmai”, „a descrie”, „a dovedi”) inseamna a prezenta (a arata) elevilor obiectele si fenomenele reale sau substituturile (inlocuitoarele, imaginile) acestora, in scopul usurarii efortului de explorare a realitatii, al asigurarii unui suport perceptiv (concret-senzorial) suficient de sugestiv pentru a face accesibila predarea si invatarea unor cunostinte, al confirmarii consistentei unor adevaruri (teze, teorii) ori al facilitarii executiei corecte a unor actiuni si al formarii deprinderilor sau comportamentelor corespunzatoare.

In sens didactic, demonstratia provoaca o perceptie activa, concret-senzoriala, inductiva, spre deosebire de demonstratia logica (teoretica), ce presupune o fundamentare a adevarului pe cale deductiva - prin rationament logic. In practica gasim multe variante ale demonstratiei, dintre care amintim:

- ☐ demonstratia obiectelor si fenomenelor reale in starea lor naturala de existenta si manifestare (demonstratie pe viu);
- ☐ demonstratia experimentelor de laborator (experimentul demonstrativ);
- ☐ demonstratia actiunilor si comportamentelor;
- ☐ demonstratia cu ajutorul reprezentarilor grafice (tablouri, fotografii, planse, desene, harti, planuri, scheme, grafice, tabele statistice etc.);
- ☐ demonstratia cu ajutorul desenului la tabla;
- ☐ demonstratia prin intermediul modelelor (fizice, figurative etc.);
- ☐ demonstratia cu ajutorul mijloacelor tehnice audio-vizuale (proiectii fixe, dinamice, televiziune etc.);
- ☐ demonstratia intemeiata pe documente auditive (sau reproduceri ale lor) - de exemplu, cele arheologice, istorice, din actualitatea social-politica etc.;
- ☐ demonstratii clinice;
- ☐ demonstratia exemplelor etc..

4.2.2. Metode de modelare (*model devices*)

Modelul este un rezultat al unei constructii artificiale, bazata pe rationamente de analogie, pe un efort de gandire deductiva. Un model tinde sa reprodusa (sa imite), pe un alt plan si in alta forma, bineinteles, un original, un sistem complex (un obiect, un fenomen, un proces, o stare de fapt, o situatie, o problema etc.) fie in ansamblul sau, fie partial.

Situatia reala pe care o desemneaza este intotdeauna mai complexa, mai complicata, mai concreta, in timp ce modelul este o simplificare, o schematizare, un extras sau mai bine zis o aproximare a realitatii. El descrie si reproduce numai acele determinari esentiale (elemente, componente, relatii, factori etc.) de care avem absoluta nevoie pentru a explica sau a demonstra o structura conceptuala.

Cu alte cuvinte, modelul este un analog al originalului, dar nu pentru totalitatea caracterelor sale, ci numai pentru acelea care sunt esențiale efortului mental de conceptualizare, de elaborare a noțiunilor respective.

Dincolo de valoarea lui demonstrativă, un model îndeplinește o funcție euristică întrucât invită elevii la un efort de căutare, de investigație teoretică, de experimentare pe plan mental, care duce la descoperirea unor noi adevăruri. La dezavantaje putem consemna riscul unor simplificări nejustificate, duse până la exagerare sau pur și simplu eronate, efectuate cu multă stangacie, care pot să obstaculeze receptarea și înțelegerea corectă a obiectelor și fenomenelor luate în studiu.

V. Metode bazate pe acțiune (operationale sau practice)

Învățământul nu poate să se cantoneze numai în sfera teoretizării; el trebuie să determine aplicarea în mai multe moduri a cunoștințelor teoretice în activități practice și să asigure astfel încheierea unui ciclu complet al procesualității învățării.

Metodele bazate pe acțiune reală sau simulată permit realizarea deplină a acestui imperativ.

5.1. Metode bazate pe acțiune reală (autentică)

5.1.1. Metoda exercitiului

În cadrul exercitiului perceput în sensul deprinderii unei acțiuni, elevul trebuie să încerce să facă, să refacă, să repete până ce intră în posesia modelului acțiunii respective, până ce aceasta acțiune se „naturalizează”, adică se automatizează și se interiorizează, devenind o a doua natură (o deprindere, o obișnuință).

Ca metodă fundamentală în activitatea didactică, funcția exercitiului nu se reduce numai la formarea deprinderilor, a unor moduri de acțiune bine elaborate și consolidate, ci contribuie implicit și la realizarea altor sarcini, cum ar fi:

- ☐ adâncirea înțelegerii noțiunilor, regulilor, principiilor și teoriilor învățate, prin aplicarea lor la situații relativ noi și cât mai variate;
- ☐ consolidarea cunoștințelor și deprinderilor însușite (temeinicia învățării);
- ☐ dezvoltarea operațiilor mentale și constituirea lor în structuri operationale;
- ☐ sporirea capacității operatorii a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, oferind posibilități noi de transfer productiv și eficient al acestora (operationalizarea achizițiilor);
- ☐ prevenirea uitării și evitarea tendințelor de interferență (aparitia confuziilor);
- ☐ dezvoltarea unor capacități și aptitudini intelectuale și fizice, a unor calități morale și trasături de voință și de caracter, în cursul proceselor de învățare;
- ☐ învingerea rezistenței opuse de deprinderile și obișnuințele incorecte, constituite deja într-o practică anterioară și elaborarea altora noi, în raport de complexitatea noilor sarcini de învățare etc..

Datele numeroaselor cercetări și teorii cu privire la legile și condițiile eficacității exercitiilor pot fi sintetizate în următoarele concluzii și indicații practice:

- ☐ profesorul trebuie să cunoască posibilitățile și limitele exercitiilor;

- eficacitatea exercitiilor este conditionata, in mare masura, de atitudinea constienta si de interesul pe care elevii le manifesta fata de activitatea pe care o exerseaza;
- aplicarea diferentiata a exercitiilor, in functie de deosebirile individuale si mai ales de particularitatile capacitatilor de invatare, este deosebit de utila pentru ameliorarea muncii elevilor si a diminuarii insucceselor scolare;
- exersarea in situatii (contexte) cat mai diferite ofera posibilitati mai bune de transfer a cunostintelor si capacitatilor invatate;
- introducerea unor noi actiuni sa fie precedata de demonstratia corecta, cu precizie si claritate a modelului (actiunii) de imitat, urmata de exercitii corespunzatoare;
- in functie de complexitatea si de gradul de dificultate al exercitiului de executat se va recurge fie la invatarea globala a acestuia, fie la invatarea pe fragmente ori la combinarea lor;
- succesiunea progresiva a exercitiilor, in conditiile respectarii cresterii gradate a complexitatii si a dificultatilor previne comiterea unor greseli descurajante;
- exercitiile variate previn monotonia, aparitia plictiselii si a oboselii, mentin atentia si suscita interesul pentru actiune, creeaza disponibilitate pentru efectuarea actiunii; se poate obtine o variatie prin schimbarea formei, a gradului de complexitate, a modului de executie;
- verificarea imediata, controlul si autocontrolul constient, constituie o conditie importanta in reglarea sau autoreglarea actiunii si obtinerea de performante superioare;
- repartizarea in timp a exercitiilor sporeste eficienta invatarii; in faza de inceput, a achizitiei maxime, se impune o mai mare concentrare a exercitiilor, apoi ele se pot distanta in timp;
- este necesar sa creasca treptat gradul de independenta a elevilor in executarea exercitiilor; de la exercitii dirijate, conduse pas cu pas de catre profesor, sa se ajunga la exercitii autodirijate, independente;
- daca in procesul exersarii, din cauza unor factori interni sau externi se ajunge la o stagnare (ceea ce in curba invatarii apare ca un platou), pentru depasirea acestei limite este necesar sa se intervina cu forme (motive) sau cu metode mai productive, sa se faca un repaus mai mare etc., ceea ce va duce la perfectionarea deprinderii;

5.1.2. Metoda studiului de caz

Studiul de caz (in latina *casus* = „a cadea”, „cadere”, „accident”) s-a nascut din necesitatea gasirii unor cai de apropiere a instruirii de modelul vietii, al activitatii practice sociale sau productive.

Metoda studiului de caz mijloceste o confruntare directa cu o situatie de viata reala, autentica. Asemenea „cazuri de viata” (*life cases*), cazuri-problema concrete luate drept „exemple” tipice, reprezentative si semnificative pentru anumite stari de lucruri sunt supuse unei analize atente, sub toate aspectele, pana ce elevii vor ajunge la intelegerea complexa a problemei date si la solutionarea ei prin adoptarea unor decizii optime.

În acest fel, viitorii absolvenți sunt obișnuiți încă de pe bancile școlii cum să întreprindă o analiză, cum să imagineze alternative de soluționare a unei situații care reclamă luarea de măsuri eficiente, adoptarea unor decizii optime. Sunt învățați cum să-și argumenteze soluțiile sau deciziile preconizate prin raportare la cunoștințele, principiile, legile și teoriile învățate deja.

Introducerea acestei metode pretinde profesorului să-și asigure un portofoliu de cazuri în raport cu cerințele impuse de instituția școlară în care lucrează și de disciplină școlară pe care o predă. Exemplul de caz va avea următoarele caracteristici:

- ☐ va fi bine focalizat pe obiective clare și pertinente;
- ☐ va valorifica la maximum potențialul pedagogic al situației de caz;
- ☐ gradul de dificultate presupus de analiza cazului va corespunde nivelului real de pregătire teoretică și practică a grupului cu care se lucrează;
- ☐ va fi conceput ca un exercițiu euristic, bazat pe experiența căutării, a descoperirii, a găsirii de răspunsuri și de argumentații fundamentate științific, convingătoare, care să pună în evidență reguli de rezolvare creatoare a altor cazuri-problema asemănătoare;
- ☐ să urmărească utilizarea și familiarizarea sistematică a elevilor (studentilor) cu specificul aplicării acestei metode.

5.1.3. Proiectul sau tema de cercetare-actiune

Inițiată de către J. Dewey, *project method* a fost încă de la început fundamentată pe principiul învățării prin acțiunea practică, cu finalitate reală (*learning by doing*).

Spre deosebire de studiul de caz, proiectul - tema de cercetare - devine concomitent și acțiune de cercetare, și acțiune practică, subordonată, bineînțeles, îndeplinirii unor sarcini concrete de instrucție și educație. Elevul (studentul) se deprinde astfel să învețe și din cercetare, și din activitatea practică, să-și însușească atât procesualitatea științei, cât și conținutul acesteia, raportându-se direct la activitatea practică.

În ceea ce privește organizarea proiectelor, accentul trebuie să cadă pe stimularea efortului propriu al elevilor (studentilor), pe încurajarea inițiativei, lăsând acestora cât mai multă libertate de rezolvare a problemelor pe care le ridică organizarea activității, alegerea metodelor și a tehnicilor de lucru, stabilirea mijloacelor materiale și tehnice de care ar avea nevoie, urmărirea sarcinilor individuale și autocontrolul îndeplinirii lor, sinteza finală („montajul terminal”) etc., făcându-i să se simtă răspunzători și stăpâni pe lucrul pe care îl întreprind.

Profesorul are rolul, foarte dificil de altfel, de a fi mereu prezent „în umbră”, pentru a veghea ca unele intenții să nu dispară în fața a tot felul de dificultăți care se pot ivi în calea unui proiect stabilit și ca acesta să-și pastreze coerența necesară. El își va asuma un rol de animator, de consultant sau de for de avizare și sancționare a rezultatelor parțiale și finale.

5.1.4. Metoda lucrărilor practice

Ca modalități de învățare, lucrările practice ocupă un loc dominant în sistemul metodelor de instruire. Metoda lucrărilor practice constă în executarea de către elevi (sub conducerea profesorului) a diferitelor sarcini în scopul aplicării cunoștințelor în soluționarea unor probleme practice, tehnice, productive, al dobândirii unor deprinderi motorii, practice și tehnice,

necesare pentru viața, pentru activitatea profesională și al însușirii unor priceperi și deprinderi de aplicare a teoriei în practică.

Primele lucrări practice se execută numai pe baza unor demonstrații-instrucții oferite de către profesor. Mai departe, executia lor necesită parcurgerea unor etape:

- planificarea individuală a muncii, ceea ce presupune cunoașterea obiectului și scopului muncii, precum și o experiență legată de efectuarea unor lucrări asemănătoare;
- efectuarea propriu-zisă a lucrării în mod conștient și independent, cu alegerea materialelor și a mijloacelor potrivite scopului propus și în condiții corespunzătoare de muncă;
- controlul și autocontrolul muncii efectuate, ceea ce pretinde ca acțiunea desfășurată să fie însoțită de feedback-ul informativ frecvent pentru elev.

Și în cazul lucrărilor practice se aplică principiul creșterii progresive a gradului de dificultate, în așa fel încât elevii să învețe să învingă metodic dificultățile care sunt caracteristice genului de lucrări dintr-un domeniu sau altul ori a viitoarei profesii în care se pregătesc.

5.2. Metode de simulare (bazate pe acțiune fictivă)

5.2.1. Metoda jocurilor (învățarea prin joc)

La baza metodelor de simulare stă analogia sprijinită pe analiză riguroasă a faptelor.

Implicarea cât mai directă a participanților (elevi sau studenți) în situații și circumstanțe simulate poate lua forme foarte variate, începând cu jocurile de simulare, învățarea prin dramatizare, învățarea pe simulatoare etc., până se ajunge la asumarea și exersarea unor roluri reale, nesimulate.

Jocul reprezintă o acțiune fără utilitate imediată, generatoare de distracție și de reconfortare, de sentimente de plăcere și de bucurie.

După conținutul și obiectivele urmărite, jocurile pot fi clasificate în jocuri senzoriale (vizual-motorii, tactile, auditive), jocuri de observare a naturii (a mediului înconjurător), de dezvoltare a vorbirii, de asociere de idei și de raționament, jocuri matematice, jocuri de construcții tehnice, jocuri muzicale, jocuri de orientare, jocuri de sensibilizare (de deschidere), pregătitoare pentru înțelegerea unor noi noțiuni, jocuri aplicative, jocuri demonstrative, jocuri de creație, jocuri de fantezie, de memorie, jocuri simbolice, jocuri de îndemănare (de exerciții simple, de mișcare) etc.; după materialul folosit în: jocuri cu materiale, jocuri fără materiale, jocuri orale, jocuri cu întrebări („cine știe câștigă”), jocuri-ghicitori, jocuri de cuvinte încrucișate etc..

În ceea ce privește jocurile de simulare, în esență, aici este vorba despre simularea unei situații (adeseori conflictuale, de luare de decizii) care, în raport de tema dată, ce circumscrie cadrul cognitiv de acțiune, determină participanții (doi sau mai mulți detinatori ai puterii de decizie, jucătorii) să interpreteze anumite roluri sau ansambluri de comportamente uneori foarte bine precizate, alteori mai confuze, și în aceste condiții să ajungă la realizarea obiectivelor

prestabilite. Interpretarea de roluri obliga participantii sa intre intr-o retea de relatii interpersonale, de reciprocitate, in sensul ca jocul (reactia) fiecaruia depinde de comportamentul celorlalti. Interpretarea rolurilor apare ca o continua adaptare reciproca a comportamentelor, fiecare partener cautand sa ajunga la un mod optim de actiune in fiecare dintre momentele jocului. Asa s-a ajuns la tehnica interpretarii de roluri (*role playing*).

Jocurile de simulare reprezinta o tehnica atractiva de explorare a realitatii, de explicare a unor notiuni si teorii abstracte; strategia jocului este in esenta una euristica. Elevii au ocazia sa aplice, la situatii noi, date si concepte insusite anterior, sa exerseze in rezolvarea unor probleme care necesita experimentarea unor strategii alternative, adoptarea de decizii optime, evaluarea de situatii si rezultate; sa exerseze si sa consolideze structuri de exprimare orala etc..

Metoda jocurilor valorifica avantajele dinamicii de grup, interdependentele si spiritul de cooperare, participarea efectiva si totala la joc, angajeaza atat elevii timizi, cat si pe cei slabi, stimuleaza curentul de influente reciproce, ceea ce duce la cresterea gradului de coeziune in colectivul clasei, precum si la intarirea unor calitati morale (rabdare si tenacitate, respect pentru altii, stapanirea de sine, cinstea, autocontrolul etc.) si la dobandirea unor comportamente legate de indeplinirea unor viitoare functii sau responsabilitati socio-profesionale. In sens mai larg, cultiva activismul, spiritul critic, aptitudinea de a face fata unor situatii conflictuale, initiativa si spiritul de raspundere.

VI. Metode de rationalizare a invatarii si predarii

6.1. Metoda activitatii cu fisele

Tehnica fiselor (considerata drept prima forma de „programare” a invatarii) se utilizeaza in special in invatamantul primar si presupune: organizarea sistematica a procesului de instruire pornindu-se de la analiza continutului si a dificultatilor pe care acesta le prezinta; impartirea continutului pe secvente, fiecare secventa fiind jalonata de una sau mai multe intrebari; secventele sunt prezentate pe fise; fiecare fisa solicita raspunsuri corespunzatoare, ceea ce permite autocontrolul imediat. Dealtfel, invatarea cu ajutorul fiselor a fost utilizata in vederea individualizarii invatarii, in perspectiva adaptarii acestor fise fiecarui individ.

6.2. Metode algoritmice de instruire

Algoritmul este o suita sau un sir finit (o serie) ori un sistem de operatii structurate si efectuate intr-o anumita succesiune logica obligatorie, intotdeauna aceeasi (invariabila), utilizata pentru rezolvarea aceleiasi clase de probleme si care conduce intotdeauna la acelasi rezultat pentru toti subiectii angajati in rezolvarea aceluiasi tip de probleme. Acestei succesiuni i se asociaza o serie de prescriptii (instructiuni, indicatii, reguli, comenzi, conditii) de urmat in vederea indeplinirii operatiilor (actiunilor) determinate.

Intre tipurile de algoritmi distingem:

- ☐ algoritmi pentru descrierea obiectivelor (comportamentelor intermediare si finale la care vrem sa ajunga elevii);

- ☐ algoritmi de continut (ca descriere sau structurare formalizata a unor unitati de continut);
- ☐ algoritmi de identificare, care constau intr-o lista de intrebari puse intr-o maniera ordonata si ierarhizata menita sa conduca la o concluzie in privinta clasificarii, adica de recunoastere a apartenentei unei probleme la o clasa determinata de probleme;
- ☐ algoritmi de rezolvare;
- ☐ algoritmi motrici (de executie);
- ☐ algoritmi de instruire sau didactici (*teaching algorithms*), care cuprind totalitatea operatiilor si regulilor ce stabilesc (determina si controleaza) intreaga desfasurare a procesului de predare/invatare sau care descriu comportamentele profesorului si elevilor;
- ☐ algoritmi de predare;
- ☐ algoritmi de invatare;
- ☐ algoritmi pentru descrierea evaluarii (controlului), mai exact, a probelor de masurare (pana la standardizarea lor);
- ☐ algoritmi pentru descrierea reglarii prin feedback a proceselor de invatare si predare etc..

6.3. Instruirea asistata de calculator (I.A.C.)

Patrundera masiva a calculatoarelor in invatamant ii aduce acestuia servicii in mai multe directii:

- in organizarea invatarii (instruirii);
- in conducerea invatamantului;
- in cercetarea pedagogica.

Astfel, calculatorul poate sa-si asume o functie de prezentare intr-o forma *sui-generis*, a unor noi continuturi si totodata sa mijloceasca o dirijare riguroasa a asimilarii acestora prin tehnici specifice de programare. Apoi, calculatorul se dovedeste un mediu interactiv, capabil sa faciliteze un mod conversativ de lucru, sa intretina un dialog intens masina-elev. Ca baza pentru demonstratii putem evidentia spectaculozitatea simularii unor procese, situatii si fenomene naturale, fizice si sociale cu evolutii complexe la fizica, chimie, biologic etc.. Elevii se pot antrena prin jocuri pedagogice (*educational gaming*) care solicita plinar inteligenta, perspicacitatea, atenta distributiva, creativitatea acestora; sunt extinse posibilitatile sub care se ofera un feedback elevilor in vederea indicarii rezultatelor imediat obtinute, a semnalizarii si corectarii eventualelor greseli ivite, a consolidarii datelor receptate, a stimulării invatarii; se constituie ca banci de date importante, accesibile si flexibile.

Ofera, de asemenea, o noua perspectiva in ceea ce priveste individualizarea instruirii, venind in sprijinul flexibilizarii programelor, al organizarii si ghidarii invatarii independente, al promovarii unei invatari in ritmuri proprii. Poate servi ca suport al aplicarii unor noi forme de evaluare si de urmarire a progreselor elevilor. De asemenea, computerul se constituie si ca un instrument de munca personala pentru profesor, in pregatirea lectiilor, cursurilor, transparentelor de proiectat sau de distribuit elevilor etc..

Avantajele si dezavantajele instruirii asistate de calculator:

- ☐ daca I.A.C. prezinta avantajul unei mari economii de timp, ea ramane, in schimb, foarte costisitoare (contribuind la cresterea costurilor in invatamant);
- ☐ daca exista suficiente certitudini in ce priveste realizarea obiectivelor cognitive, ea se dovedeste inoperanta in privinta atingerii obiectivelor de ordin practic;
- ☐ daca prezinta mari facilitati in simularea producerii si manifestarii unor fenomene, procese, actiuni etc., ea nu poate inlocui totusi practicile experientelor si experimentelor de laborator si nici formatia prin cercetare de laborator sau de teren;
- ☐ daca instituie noi relatii, legand elevul de tastatura si monitorul computerului, nu este mai putin adevarat ca, in acelasi timp, il izoleaza de colegii si de profesorii sai. Aceasta diminuare a relatiilor umane si sociale risca sa genereze efecte de instrainare, de deumanizare a procesului de invatamant.

Tip de evaluare

In literatura psihopedagogica sunt identificate mai multe forme de evaluare, astfel incat exista un consens in randul specialistilor care considera ca cele mai importante dintre acestea sunt evaluarea initiala, evaluarea continua si evaluarea sumativa sau certificativa. In literatura psihopedagogica exista o serie de comparatii intre formele evaluarii in care se mentioneaza punctele tari si punctele slabe ale fiecarei modalitati de evaluare.

Evaluarea sumativa se distinge de celelalte modalitati de evaluare prin trei aspecte, si anume:

- 1) momentul cand se realizeaza;
- 2) obiectivele pe care le vizeaza;
- 3) consecintele pe care le determina.

In legatura cu momentul cand se realizeaza, ea se distinge de alte modalitati de evaluare, pentru ca opereaza la sfarsitul unor perioade mai lungi de instruire fie ca este vorba de sfarsitul unui trimestru/ semestru, de sfarsitul unui an scolar sau chiar de sfarsitul unui ciclu de scolaritate avand menirea sa scoata in evidenta progresele realizate de elevi pe perioada cand au facut obiectul activitatii de instruire.

In privinta obiectivelor pe care le vizeaza, trebuie facuta precizarea ca aceasta modalitate se raporteaza in mod firesc la obiectivele educationale ale disciplinelor de invatamant ale caror continuturi fac obiectul evaluarii la sfarsitul unei perioade mai lungi de instruire, dar, la fel, ea se poate raporta si la obiectivele educationale specifice unui ciclu de invatamant (primar, gimnazial, liceal) si, nu in ultimul rand, la obiectivele unui anumit tip sau profil de scoala.

Referitor la ultimul aspect, si anume la consecintele sau urmarile pe care le genereaza evaluarea sumativa, se poate face aprecierea ca prima si cea mai importanta dintre acestea se concretizeaza in validarea sau invalidarea instruirii. Datele (sau informatiile) stranse in primul caz vor facilita revizuirea si modificarea instruirii; datele colectate in cel de-al doilea vor permite sa se valideze instruirea insasi”.

O paralela interesanta intre evaluarea sumativa si cea formativa face si Y. Abernot (1993, pag. 242), din care rezulta, la fel, unele caracteristici ale celei dintai.

Evaluarea formativa	Evaluarea sumativa
☐ functie de formare	☐ functie de certificare si selectie
☐ intermediara	☐ terminala unei secvente pedagogice
☐ urmata de aprofundarea remedierii (remedierea lacunelor)	☐ urmata de o schimbare a temei sau a ciclului (perioadei)
☐ nenotata (sau in alb)	☐ notata si contand pentru medie si pentru trecere sau promovare
☐ criteriala (relativ numai la elev insusi)	☐ normativa, deci, comparand elevii intre ei

Cu siguranta, evaluarea sumativa poseda si o serie de avantaje pentru ca, in lipsa lor, aceasta modalitate nu s-ar mai utiliza in demersurile evaluative, dar si foarte multe neajunsuri pe care multe lucrari de psihopedagogie le semnaleaza ori de cate ori aceasta modalitate face obiectul unei analize mai detaliate.

In randul celor care manifesta rezerve serioase fata de evaluarea sumativa se afla si B. Petit - Jean (apud M. Manolescu, 2002, p. 150-151) care ii identifica acesteia critici de genul:

- 1) tehnicile si instrumentele de evaluare folosite in examene cu miza mare sunt, de cele mai multe ori, putin valide, nereprezentative si nu sunt totdeauna justificate;
- 2) evaluarile sumative rareori au caracter ameliorativ, deoarece, de putine ori se analizeaza critic rezultatele examenelor, fie din lipsa de timp, fie din lipsa de mijloace;
- 3) este dificil, daca nu chiar imposibil de precizat cu exactitate cat din ceea ce au invatat elevii pentru un examen important le-a fost util in cariera profesionala sau in viata;
- 4) se acorda o valoare absoluta unor masuratori relative, ceea ce conduce inevitabil la decizii arbitrare si automate;

- 5) reusita sau esecul unui elev sunt legate mai degraba de distributia unor note decat de capacitatea lui de a opera cu cunostintele respective;
- 6) anxietatea provocata de orice examen si de evaluari in general este un factor important care diminueaza considerabil obiectivitatea rezultatelor;
- 7) evaluarile sumative nu permit identificarea dificultatilor de invatare ale elevilor si continuturile neasimilate decat la sfarsitul unei perioade de instruire, cand este foarte tarziu, daca nu imposibil, sa se ia masuri ameliorative;
- 8) elevul controlat, evaluat la finalul unei perioade de instruire, nu are posibilitatea de a-si dezvolta capacitatea de autoevaluare, nefiind pregatit pentru acest exercitiu.

Totdeauna va fi o mai mare diferenta intre judecata sa proprie (a elevului examinat) si rezultatul sau la examen. De aici deriva opinia larg raspandita privind arbitrariul examenelor si al sistemului scolar in ansamblul sau. Cu siguranta, multe sunt limitele evaluarii sumative, dar, dintre toate, doua par a-i mari inferioritatea fata de celelalte modalitati de evaluare, iar acestea sunt:

- 1) nu asigura evaluarea intregii materii predate elevilor, ci numai o evaluare prin sondaj a acesteia, cu toate consecintele negative care rezulta dintr-o astfel de strategie;
- 2) nu are caracter ameliorativ si nu poate conduce la corectii ale procesului de instruire-invatare, pentru ca ea opereaza dupa ce acesta deja s-a finalizat.

Analizandu-i si avantajele, dar si limitele, concluzia care se poate detasa este aceea ca in demersurile evaluative trebuie luate toate masurile pentru a i se minimiza neajunsurile, pe de o parte, iar pe de alta parte, trebuie conceputa evaluarea formativa intr-o asa maniera incat aceasta sa debuseze in finalul instruirii intr-o evaluare sumativa.

Evaluarea prin metodele cercetarii pedagogice

Desi fac parte din doua categorii metodologice distincte, metodele de cercetare si metodele de evaluare au un punct de convergenta, ca metode ce servesc si studiului fenomenelor educative si evaluarii scolare. Prin urmare, verificarea beneficiaza de cercetarea pedagogica, imprumutand de la aceasta metode de cunoastere si apreciere a subiectilor.

Observatia de evaluare

Metoda observatiei consta in perceperea intentionata, planificata si sistematica a manifestarilor comportamentale, individuale si colective ale elevilor, in conditii naturale, in timpul desfasurarii lectiei sau al altor activitati realizate cu elevii. Caracteristica principala a observatiei este neinterventia, faptul ca profesorul nu produce sau nu

schimba artificial comportamentele pe care la observa, acestea fiind surprinse in desfasurarea lor normala. De regula, observatia de evaluare nu este o metoda folosita de sine statator, ci insoteste celelalte metode de verificare si evaluare. Observatia se efectueaza concomitent cu conversatia de evaluare, cu aplicarea unui test, a unei lucrari scrise, avand rolul de a oferi o informatie complementara privind reactiile si comportamentele elevilor pe parcursul evaluarii.

Similar observatiei stiintifice, observatia de evaluare trebuie sa fie planificata, sistematica si selectiva. Este evident ca nu se poate observa totul deodata. De aceea, profesorul trebuie sa efectueze o anumita selectie in campul perceptiv, ceea ce presupune sistematizarea conduitelor ce vor fi supuse observatiei, raportarea lor la clase de comportament si la tipologii, adica reducerea diversitatii la unitati de observatie accesibile si semnificative, care sa ofere o informatie relevanta despre elevi. De aceea, observatia trebuie pregatita prin stabilirea indicatorilor observabili ce vor fi urmariti, indicatori care sa fie semnificativi si pertinenti, sa 'spuna' ceva despre caracteristicile evaluate. De exemplu, participarea elevului la lectii, ca o caracteristica semnificativa pentru actul evaluarii, poate fi transpusa in urmasorii indicatori observabili: participa la lectii din proprie initiativa; participa numai la solicitarea profesorului; participa la incitarea colegilor; nu participa prin indiferenta (apatie); refuza sa participe (non-participare activa). Dupa cum se constata, fiecare dintre acesti indicatori reflecta un anumit tip de comportament, iar in combinatie cu alti indicatori, de pilda cu cei privind nivelul si calitatea raspunsurilor date de elev, completeaza informatia necesara unei evaluari corecte. Observatia poate oferi informatii utile despre starile emotionale si efectele acestora asupra prestatiei elevilor, despre o seama de caracteristici care isi pun amprenta asupra nivelului performantei elevilor cum sunt: increderea in sine, siguranta, neincrederea in sine, timiditatea, anxietatea, mobilitatea etc.

Cu toate ca observatia de evaluare nu poate fi transpusa nemijlocit in acordarea notelor scolare, ea poate fi folosita in evaluare prin aprecieri verbale adresate elevilor, cu rol de incurajare, de recomandare sau de avertisment, precum si ca o circumstanta luata in considerare si comunicata elevilor, cu sens pozitiv sau negativ, la acordarea notelor.

Chestionarul de evaluare

Chestionarul de evaluare consta intr-o succesiune logica si psihologica de intrebari si raspunsuri prin care se urmareste verificarea si evaluarea nivelului si calitatii achizitiilor elevilor pe o gama larga de obiective si continuturi. Spre deosebire de testul de cunostinte, chestionarul de evaluare nu este o proba docimologica standardizata, rolul lui este de a colecta informatii si nu de a masura (in sensul in care se face masurarea prin testele de cunostinte). Acelasi chestionar poate sa cuprinda intrebari de tipuri diferite, cu solicitari de naturi diferite, scopul lui fiind acela de a oferi profesorului o informatie bogata si diversa.

IV. Evaluare rata success-esec

Formarea armonioasă a personalității presupune o educație intelectuală, estetică, fizică, tehnologică, profesională și moral civică. Cea care ocupă un loc central în formarea integrală a personalității omului contemporan este educația intelectuală. Obiectivele educației intelectuale se realizează prin procesul de învățământ, activitățile didactice din afara clasei, prin mass-media etc..

Succesul în activitatea de învățare este condiționat pe de o parte de **inteligență**, dar de multe ori nu aceasta este factorul cel mai important, de aceea este necesar să fie cunoscute toate cauzele care determină reușita sau nereușita școlară. **Succesul școlar** poate fi considerat, pe de o parte, o expresie a concordanței între capacitățile, interesele elevului, iar pe de altă parte exigențele școlare, formulate și prezentate elevului prin diverse metode instructiv-educative.

Dacă succesul exprimă o potrivire, insuccesul la învățătură reprezintă discordanța dintre posibilitatea și exigența impusă printr-o anumită metodă instructiv-educativă. Elevii care prezintă dificultăți de adaptare la exigențele și programele școlare, necesită o atenție mărită din partea școlii, pentru a-și restabili echilibrul față de școală.

Astfel, eșecul la învățătură poate fi cauzat de o mulțime de factori fizici, intelectuali, afectivi, caracteriali etc., pe de o parte, și familiali, sociali, pedagogici, pe de altă parte. Se consideră că eșecul la învățătură provine din dizarmonia dintre factori sau din absența unora dintre ei.

Reușita școlară se definește prin formarea la elevi, în concordanță cu cerințele **programelor școlare**, a **structurilor cognitive** (sisteme de cunoștințe), **afectiv-motivaționale** și **socio-morale** (atitudini, trăsături de voință și de caracter). Reușita școlară trebuie analizată din perspectiva obținerii de către elevi a unui randament școlar superior, care să le permită în viitor integrarea socio-profesională și realizarea ca personalități productive, receptive față de schimbări, inteligente, creative, capabile să ia decizii și să se adapteze rapid la situații noi.

Eșecul școlar se definește prin rămânerea în urmă la învățătură a unor elevi, care nu reușesc să obțină un randament școlar la nivelul cerințelor programelor și al manualelor școlare.

Reușita școlară este **determinată de mai mulți factori**, inteligența fiind doar unul din elementele constelației factorilor interni ai performanței școlare. Nu în toate cazurile aceasta este factorul cel mai important, deoarece pe lângă inteligență, performanța școlară depinde și de alte condiții interne (motivație, atitudini etc.) cât și externe (metoda, exigențele, natura sarcinilor școlare, manualele etc.).

Eșecul școlar poate fi generat de **cauze psihoindividuale: anatomo-fiziologice** (deficiențe fizice, tulburări endocrine), **psihice** (nevroze, de eșec, hiperemotivitate, apatie, astenie, tulburări afective și de comportament, surmenaj intelectual etc.); **cauze socio-familiale**: climatul cultural educativ, familiile dezorganizate, dezinteresul părinților sau cerințe prea mari din partea familiei ce depășesc posibilitățile elevului, condițiile de muncă, de supraveghere și îndrumare, conflictele familiale, atitudinea familiei față de școală, comportamentul dur sau prea liber al părinților; **cauze pedagogice**: metode ineficiente de predare-învățare, lipsa de îndrumare a elevilor, deficiențe privind controlul și evaluarea randamentului școlar, relația profesor-elev, relațiile dintre elevi, ritmul muncii școlare, atitudinea elevilor față de învățare, lipsa de

motivație a învățării, orientarea școlară și profesională defectuoasă, ineficiența metodelor de învățare etc.

Elevul se adaptează la fiecare situație școlară cu întreaga lui **personalitate**, iar succesul/insuccesul școlar este dependent de interacțiunea mai multor factori (factorii biologici, factorii psihologici, factorii pedagogici, factorii socioculturali, factorii stresanți de natură fizică).

V. Specificul învățării umane

Punând copiii și adulții în situații similare cu cele în care se afla în labirint, cât și în fața unei probleme cotidiene, se constată că omul repetă mult mai puțin erorile, apoi că alta este orientarea sa principală în fața unei probleme: el nu se străduiește prea mult să găsească singur soluția. De exemplu, un copil de 12 ani, vrând să-și construiască o colibă, nu face încercări numeroase, el încearcă să folosească mijloacele disponibile în atelierul tatălui său: cuie și ciocan pentru a fixa bârnele principale, ori o frânghie groasă. Așadar, copilul învață să folosească uneltele, procedeele, cunoștințele acumulate de omenire în sutele de secole ale existenței sale. Dar însușirea culturii contemporane nu se poate face fără un important progres intelectual, fără formarea unui bogat și variat repertoriu de capacități

S-a observat că dacă stăm mai mult timp în aceeași piață vedem multe lucruri: în colț e o cofetărie, în dreapta e farmacia, lângă ea cotește o stradă care duce la pădure etc. etc.

Faptul de a recunoaște un obiect, o persoană presupune și *interventia gândirii*. Numai având notiunea de stejar pot recunoaște acest copac. Identificarea presupune o comparație, observarea de detalii, de pilda frunzele lobate (intervine analiza) și stabilirea de legături cu imaginile altor stejari (sinteza).

Apoi, în percepție sunt implicate o serie de atitudini. Mai întâi intervine o *atitudine motorie*, poziția noastră, postura adoptată când percepem ceva. Apare însă și o *stare de pregătire intelectuală* (englezii îi spun "set") care asigură o selecție în ceea ce percepem. Un experiment simplu dovedește că dacă prezentăm la tahistoscop (aparat care expune imagini un timp scurt) planse cu variate figuri geometrice, în diferite culori, când cerem subiecților să observe figurile ei vor reține multe forme, dar foarte puține nuanțe colorate. Invers, solicitându-i să remarce culorile - formele vor rămâne oarecum ignorate. Deci orientarea, atitudinea intelectuală au o mare însemnătate în percepție, putând duce și la erori: prezentăm subiecților de multe ori (un timp scurt) un cerc de 20 cm urmat de altul de 10 cm. În momentul când schimbăm cercurile, înfățișând succesiv două cercuri egale (de 15 cm), subiecții vor susține că al doilea cerc este mai mic.

În fine, în percepție intervine și *atitudinea noastră afectivă*, motivația, interesele. Atitudinea afectivă este "o predispoziție de a reacționa pozitiv sau negativ față de o situație, o persoană ori față de o simplă afirmație". Observăm cu ușurință ceea ce ne convine. Mult mai greu remarcăm ceva care ne displace. J. Bruner a dat unor copii americani o diafragmă și le-a cerut să arate, cu ajutorul ei, care e mărimea diferitelor monede metalice curente.

Fiecare observă mai bine ceea ce îl interesează. Iată, presupuneti că, într-o excursie organizată, autocarul se oprește în vârful unui deal și călătorii sunt invitați să

priveasca peisajul. Un pictor va percepe coloritul splendid al padurii din apropiere. Un botanist poate fi frapat de existenta unei specii de arbore care n-ar trebui sa fie prezenta la aceasta altitudine, pe când un inginer silvic se va indigna ca padurea nu e bine pazita, fiind evidente multe taieri clandestine de copaci. S-a putut deci constata multiplicitatea factorilor intervenind într-o perceptie. Unii dintre ei trebuie neaparat luati în considerare când vom prezenta elevilor materiale intuitive (desen, planse, aparate, mulaje sau imagini filmate).

Formare intelectuala

Educația intelectuală este acea componentă a educației care, prin intermediul valorilor științifice și umaniste pe care le prelucrează și vehiculează, contribuie la formarea și dezvoltarea tuturor capacităților intelectuale, funcțiilor cognitive și instrumentale, schemelor asimilatorii, structurilor operatorii, precum și a tuturor mobilurilor care declanșează, orientează și întrețin activitatea obiectului educațional îndreptat în această direcție .

Educația intelectuală ocupă un loc important în ansamblul activității educative, mulți autori considerând-o ca fiind „axul principal” al întregului demers educativ, întrucât, pe de o parte, integrarea activă a individului în societate nu este posibilă fără ca acesta să asimileze valorile fundamentale acumulate în patrimoniul spiritual al omenirii, iar pe de altă parte, asigură premisele absolut necesare pentru realizarea celorlalte componente ale educației. Se poate aprecia că importanța deosebită a acestei componente a educației în formarea personalității umane este sporită în contextul actual și datorită creșterii ponderii elementelor de factură intelectuală în cadrul tuturor activităților umane.

Din definiția de mai sus se pot desprinde două aspecte fundamentale ale educației intelectuale – unul **informativ**, care vizează cantitatea și calitatea informației științifice și umaniste ce urmează a fi transmisă și asimilată de tânăra generație, celălalt **formativ**, care se referă la efectele asimilării acestei informații asupra intelectului elevului în procesul dezvoltării sale. Modul diferit de interpretare a celor două aspecte a dus la conturarea a două teorii pedagogice diametral opuse și unilaterale (culturalistă și formativistă).

Potrivit teoriei (culturaliste) culturii materiale – întemeiată pe tezele psihologiei asociaționiste – important este ca elevul să acumuleze cât mai multe cunoștințe care să-i ofere posibilitatea de a răspunde solicitărilor externe prin simple asociații de idei. În viziunea acestei teorii scopul educației intelectuale ar consta doar în asimilarea unui volum cât mai mare de cunoștințe și în formarea capacității de asociere între idei. Adepții teoriei culturii formale (formativiste) consideră că scopul educației intelectuale constă în îndrumarea și stimularea dezvoltării intelectului, exersarea acestuia în vederea înzestrării lui cu capacitățile necesare asimilării ulterioare de cunoștințe utile în viață.

Ambele teorii interpretează deformat și unilateral relația dintre asimilarea de cunoștințe și dezvoltarea capacităților intelectuale. Cercetările psihologiei contemporane privind mecanismele inteligenței, ale învățăturii permit o înțelegere mai adecvată a relației dintre asimilarea cunoștințelor și dezvoltarea intelectuală. Potrivit acestor cercetări dezvoltarea este rezultatul asimilării active și creatoare a cunoștințelor.

Din esența educației intelectuale rezultă două sarcini fundamentale ale acesteia: informarea intelectuală și formarea intelectuală.

Informarea intelectuală constă în transmiterea și asimilarea valorilor științifice și umaniste prelucrate în conformitate cu anumite principii și norme didactice sau ordonate într-un anumit fel cu scopul de a facilita înțelegerea și însușirea lor. Accelerarea ritmului de dezvoltare socială specific societății contemporane se manifesta și prin așa-zisa explozie informațională, rezultat al creșterii exponențiale a cunoștințelor umane. Creșterea cantitativă este însoțită de restructurări profunde în interiorul științelor ca și în relațiile dintre ele. Ca rezultat al acestor restructurări, tradiționala deosebire dintre științele naturii și cele socio-umane tinde să se atenueze datorita relațiilor dintre ele. Explozia informațională are efecte profunde pe plan pedagogic prin problemele pe care le ridică și prin soluțiile pe care le reclamă.

Cu privire la informarea intelectuală, din punct de vedere pedagogic se ridică câteva întrebări: ce, cât și cum să se transmită elevilor? Ele vizează atât operația de selectare a valorilor științifice și umaniste din ansamblul celor acumulate la nivel social, cât și operația de transmitere care o implică și pe cea de asimilare. Pentru ca informarea intelectuală să se finalizeze eficient, cu rezultate superioare pe planul formării personalității umane, este necesar ca în realizarea ei să se respecte câteva principii cu valoare orientativă cum sunt:

- Informarea intelectuală trebuie să fie în concordanță cu prescripțiile idealului educațional, ceea ce înseamnă că ea trebuie să fie astfel realizată încât să conducă la dezvoltarea armonioasă, integrală a personalității umane, prin asigurarea unui echilibru între diferitele categorii de cunoștințe umaniste, teoretice/practice, de cultură generală;
- Selectarea, transmiterea-asimilarea informațiilor trebuie să se realizeze din perspectiva posibilității de utilizare a acestora în etapele următoare de necesitate de a asigura condiții pentru asimilarea de noi cunoștințe, de posibilitatea optimizării relațiilor individului cu lumea înconjurătoare;
- Selectarea și transmiterea cunoștințelor trebuie realizată într-o manieră integrativă, care presupune integrarea lor în sisteme de cunoștințe ce implică relații intra și interdisciplinare, permanentă restructurare și reorganizare, comprimarea cunoștințelor mai puțin relevante, în favoarea celor semnificative, esențiale, cu mare valoare instrumentală și funcțională;
- În procesul informării intelectuale trebuie să primeze calitatea informațiilor evaluată din punct de vedere psihopedagogic după criterii precum valoarea lor explicativă, instrumentală și operațională, utilitatea și actualitatea, gradul de generalitate ș.a.;
- Informarea intelectuală trebuie să se realizeze în concordanță cu profilul psihologic al vârstei, nu în ideea subordonării acțiunii particularităților de vârstă, ci, mai ales, în ideea luării în considerare a acestora, în vederea stimulării potențialului de care dispune obiectul educației și creării condițiilor pentru trecerea la un stadiu superior al dezvoltării ca urmare a implicării sale într-un efort susținut pentru asimilarea de noi informații;

Reținem în concluzie că informarea intelectuală presupune deopotrivă selectarea și transmiterea valorilor, în conformitate cu anumite principii și norme pedagogice și pe

baza celor mai adecvate metode care să favorizeze asimilarea acestora de către elevi la parametrii de eficiență autentică.

Formarea intelectuală. Educația intelectuală nu se rezuma la informarea intelectuală, ci vizează formarea și dezvoltarea intelectuală, prin care înțelegem o acumulare treptată a unor modificări de funcție a proceselor psihice cognitive datorate învățării, care conduc la transformarea intelectului uman concretizată în capacități de cunoaștere, creativitate, autonomie intelectuală.

Formarea intelectuală presupune activarea potențialităților copilului, prin intermediul informației, în scopul transformării și restructurării sale psihice, în concordanță cu legile interne ale dezvoltării, asigurând astfel un sens ascendent dezvoltării intelectuale a personalității.

Înțelegerea corectă a procesului formării intelectuale presupune clarificarea în prealabil a relației dintre fiziologic și psihologic în cadrul fenomenelor psihice. Componentele psihicului uman sunt dependente de proprietățile funcționale ale sistemului nervos, totuși conținutul ca și calitățile prin care se exprimă sunt determinate de interacțiunea dintre subiect și obiect, dintre subiect și sarcină. Toate componentele psihicului uman se elaborează și se reelaborează continuu ca urmare a unui proces de interiorizare, rezultat al activității subiectului și al interacțiunii sale cu mediul.

Spre deosebire de concepția teoriei formale potrivit căreia dezvoltarea componentelor psihice ale individului este un rezultat al maturizării sau al exersării în afara unui conținut informațional, concepția științifică, bazată pe descoperirile psihologiei genetice, consideră acest proces ca rezultat al interacțiunii între factorii interni și externi. Joncțiunea între cele două categorii de factori se realizează în și prin activitate. Deci interdependența dintre informarea intelectuală și formarea intelectuală se realizează în procesul învățării, în care subiectul participă cu întreaga personalitate.

Formarea intelectuală este o sarcină extrem de complexă care, implică aspecte diverse, diferențiate în raport de perioadele de vârstă la care se raportează. Abordând formarea intelectuală ca pe un proces complex, de durată, evidențiem că aceasta presupune:

- elaborarea unor capacități intelectuale de natură instrumentală cum sunt: însușirea limbii materne, a scris-cititului, formarea priceperilor și deprinderilor de calcul mintal, capacităților de stocare și procesare a informației;
- formarea capacităților intelectuale operaționale și funcționale care vizează toate capacitățile intelectuale, întreg intelectul uman, cu deosebire dezvoltarea gândirii, a operativității generale, cultivarea capacității de comunicare;
- stimularea și dezvoltarea creativității ca dimensiune psihologică a personalității, care favorizează obținerea unor produse cu caracter original, găsirea de soluții noi, inedite la variatele solicitări cărora individul trebuie să le facă față în vederea optimei integrări socioprofesionale;
- cultivarea motivației învățării, în ideea optimizării relației dintre elev și procesul de învățare în cadrul căreia un rol important îl au motivele care îl determină pe elev să învețe, scopurile pentru care învață, stările afective pe care le trăiește în procesul învățării;

- familiarizarea cu metodele și tehnicile de muncă intelectuală, însușirea diverselor strategii cognitive care să conducă la formarea stilului muncii intelectuale.

Având în vedere că principalele aspecte ale formării intelectuale au fost studiate în cadrul cursului de psihologie școlară, vom prezenta, în continuare, câteva dintre problemele privind familiarizarea cu metodele și tehnicile de muncă intelectuală și dezvoltarea creativității, care datorită importanței deosebite va fi mai amplu abordată.

Familiarizarea elevilor cu metode și tehnici de muncă intelectuală reprezintă o sarcină importantă a școlii contemporane. Ea rezultă din caracteristicile societății moderne care se distinge prin creșterea elementelor intelectuale în toate domeniile activității profesionale. Munca intelectuală presupune anumite tehnici instrumentale acționale indispensabile desfășurării ei cu un randament ridicat. Din punct de vedere pedagogic se pune problema să-i învățăm pe elevi cum să învețe, adică să-i familiarizăm cu principalele cerințe privind igiena, organizarea și metodologia muncii intelectuale, menite să ducă la reducerea efortului și la mărirea randamentului acestei munci. Formarea priceperilor, deprinderilor și tehnicilor de muncă intelectuală presupune totodată dezvoltarea motivelor intrinseci, specifice acestei munci. Stăpânirea acestor instrumente reprezintă o condiție importantă care asigură obținerea unui randament superior în procesul de învățământ.

Acest obiectiv impune profesorului o nouă viziune asupra procesului educativ, în care predominantă devine pregătirea condițiilor pentru ca individul să-și elaboreze propriile tehnici de muncă intelectuală care să-i permită detașarea treptată de îndrumarea externă și angajarea tot mai intensă în procesul autoeducației și autoinstruirii. Subliniind importanța pregătirii elevilor pentru autoinstruire sociologul american Alvin Toffler, încă cu două decenii în urmă, spunea că „Analfabetul de mâine nu va mai fi cel care nu știe să citească, ci cel care nu știe să învețe” (10, p.402).

Aria tehnicilor și metodelor de muncă intelectuală este foarte extinsă. Termenul de metodă sau tehnică de muncă intelectuală are o multitudine de sensuri cum ar fi „cale spre ceva”, „modalitate de a obține ceva”, „de a asimila anumite cunoștințe”, „de a ajunge la un rezultat”, „de a înțelege mai exact și mai profund o problemă”, „de efectuare-executare a unei probleme”, „de rezolvare originală a unei probleme” etc. Clasificarea lor se poate face după mai multe criterii. Astfel, după conținutul lor distingem metode și tehnici privitoare la igiena muncii intelectuale, la organizarea și metodologia desfășurării ei; după destinația lor putem delimita metode și tehnici de informare, de observare, cercetare și creație; după aria de cuprindere ele pot fi metode și tehnici generale aplicabile în toate genurile de activitate intelectuală și la toate obiectele și specifice adaptate unui domeniu sau unui obiect de învățământ; după condițiile pedagogice se pot diferenția în metode și tehnici implicate în activitatea elevilor la lecții și metode și procedee folosite în activitățile extra didactice. Reunite într-un tot unitar în structura personalității elevului, aceste metode și tehnici formează stilul muncii intelectuale al elevului. Aceasta desemnează „modalitatea particulară în care sunt utilizate și dezvoltate metodele și tehnicile muncii intelectuale.

Diferențiat și progresiv în funcție de vârstă, se va urmări deprinderea elevului cu metode și tehnici de muncă intelectuală cum sunt:

- deprinderea de a folosi manualul, sarcină specifică pentru clasa întâi;

- familiarizarea cu diverse modalități de citire (lentă, rapidă, de aprofundare, selectivă, studiul de text etc.);
- inițierea în tehnica folosirii unor instrumente auxiliare pentru îmbogățirea și precizarea cunoștințelor (dicționare, enciclopedii, crestomații, antologii) și valorificării surselor documentare prin întocmirea de rezumate, planuri de idei, conspecte, fișe);
- deprinderea de a asculta atent ce se comunică în cadrul orelor, de a identifica elementele esențiale ale comunicării, de a lua notițe;
- familiarizarea cu specificul tehnicii de observare și experimentare, cu diferite strategii creative în rezolvarea sarcinilor de învățare;
- formarea obișnuinței de a-și propune scopuri și a persevera în realizarea lor, a deprinderii de a învăța constant, de a-și rezolva ritmic sarcinile de învățare;
- cultivarea obișnuinței de a respecta cerințele igienei muncii intelectuale, de a adopta un regim rațional de muncă și odihnă.

Formarea metodelor și tehnicilor muncii intelectuale nu se poate realiza independent și paralel cu predarea-învățarea cunoștințelor. Formarea lor presupune prelucrarea informațiilor și angajarea totală a personalității celui care învață. Instrumentele intelectuale și informațiile formează un corp comun, primele constituie latura operațională, iar cele din urmă materialul cu care se operează. O tehnică de lucru poate fi învățată numai aplicând-o la însușirea unui conținut informațional. Aceasta presupune **exersarea**, aplicarea procedeelor intelectuale la învățarea cunoștințelor predate.

Oricărui conținut i se asociază o tehnică de învățare și oricărei tehnici de învățare i se asociază un conținut .

Se impune ca în procesul de învățământ profesorul să facă distincția între cele două laturi. El va insista asupra celei operaționale, fără a o privi în sine, desprinsă de conținutul pe care îl transmite elevilor.

Creativitate umana

Conceptul de creativitate și dimensiunile sale.

Creativitatea este una din problemele centrale ale cercetărilor psihopedagogice din ultimii ani. Depistarea și stimularea creativității la elevi reprezintă una din direcțiile cele mai importante de perfecționare și modernizare a procesului de învățământ, educației și instrucției în general.

Dezvoltarea creativității la elevi reprezintă atât o cerință socială, cât și o trebuință individuală înnăscută (determinată de structurile biofizilogice ale organismului). Ea este și va fi cerută tot mai mult de către societate spre a lichida decalajul enorm între activitățile de creație și cele rutiniere și a stimula progresul societății.

Dar să vedem ce este creativitatea? Deși în ultimele decenii s-au făcut numeroase cercetări teoretice și experimentale în domeniul creativității, nu s-a ajuns la o definiție unanim acceptată a acestui concept. Din punct de vedere didactic putem defini creativitatea ca un “ansamblu unitar al factorilor subiectivi și obiectivici care duc la realizarea de către indivizi sau grupuri, a unui produs original și de valoare .

Din această definiție rezultă și cele trei criterii de abordare și analiză a creativității:

- a) produsul creației;
- b) procesul creativ;
- c) persoana sau grupul creator.

Cele trei criterii reprezintă perspective diferite din care este abordată creativitatea. Astfel, pentru specialiștii industriei, istoriei artei, creativitatea se exprimă prin *produsul realizat*. Specialiștii din psihoterapie și mulți dintre artiști abordează creativitatea ca *proces* în timp ce psihologii, pedagogii, educatorii pun accentul pe *personalitatea creatoare*, pe modul de depistare, formare și manifestare a creativității.

Pentru a înțelege sensul și dimensiunile creativității vom analiza cele trei fațete ale acesteia.

Creativitatea ca produs. Privită ca produs, creativitatea poate fi abordată sub două aspecte relativ distincte:

- *produs sau capacitate dobândită* prin activitate, educație și experiență;
- *produs al creației concretizat în ceva material* (un proiect, o invenție, o operă de artă etc.), fie sau spiritual (o formulă, o teorie, un principiu etc.).

Ne vom opri asupra celui de-al doilea aspect (*produsul creației*), urmând ca primul să fie analizat pe larg în cadrul problematicii educării și stimulării creativității elevilor. Produsul creației este considerat criteriul cel mai eficient de apreciere a creativității omului. El se definește prin două însușiri esențiale: *originalitatea* și *utilitatea socială*. Originalitatea se exprimă prin noutate și unicitate. Un produs poate avea valoare de noutate și unicitate în raport cu societatea ca un tot sau în raport cu individul care l-a creat. În primul caz, creativitatea ar fi proprie numai acelor persoane care aduc o contribuție originală într-un domeniu sau altul al culturii materiale și spirituale a societății. Dacă un produs este considerat original în raport cu individul, atunci creativitatea poate fi considerată o facultate general-umană.

Așadar creativitatea se referă nu numai la realizarea unor produse noi și de valoare pentru societate, ci și la găsirea de soluții, idei, probleme, metode etc. care nu sunt inedite pentru societate, dar la care s-a ajuns pe cale independentă. În această viziune (pe care trebuie să o aibă în vedere educatorii în procesul instructiv-educativ) rezolvarea unei probleme teoretice sau practice, găsirea unei soluții experimentale de către elev pot fi considerate ca fiind creatoare în cazul în care rezolvarea s-a făcut pe o cale independentă, chiar dacă modul de rezolvare nu este nou pentru știința din domeniul respectiv.

În procesul de învățământ creativitatea ca act manifestat, finalizat într-un produs de mare originalitate rămâne valabil doar pentru copii excepționali: sub aspect educativ, formativ ne interesează formarea atitudinii elevului de a se manifesta spontan, independent, încrezător în forțele proprii. Important este nu atât produsul cât implicarea elevului în activitate, interesul pentru muncă, manifestarea curiozității, flexibilității, spontaneității, fanteziei în activitatea desfășurată, ca o premisă pentru viitor.

Creativitatea ca proces. Etapele procesului creator. Creativitatea este abordată și ca proces întrucât manifestarea ei implică desfășurarea în timp, învingerea unor dificultăți și obstacole etc. Numeroși psihologi și specialiști din alte domenii au căutat să surprindă actul creator în procesualitatea sa, iar apoi să-l prindă în anumite "modele operaționale

și funcționale”. Un astfel de model elaborat de G. Wallas a rămas în circulație până în zilele noastre. Acest model delimitează patru etape sau stadii ale procesului creator: pregătirea, incubația, inspirația sau iluminarea și verificarea .

- *Pregătirea* (prepararea) acumularea materialului brut: sursele de documentare și a bazei materiale, elaborarea și experimentarea metodologiei de cercetare.
- *Incubația* – etapa în care aparent nu se produce nimic, încărcată de mister, unde principalii actori sunt alergiile abisale din sfera inconștientului, care pregătesc soluțiile.
- *Iluminarea* (inspirația, intuiția) – faza în care se regăsește soluția (Evrika) problemei, se conștientizează, fără ca problema studiată să polarizeze explicit atenția creatorului.
- *Verificarea* presupune testarea soluțiilor găsite prin raportarea la mediu, concretizarea noilor idei în fapte și acțiuni explicite.

Personalitatea creatoare. Din punct de vedere pedagogic ne interesează mai mult creativitatea din perspectiva personalității, ca atribut fundamental al acesteia. Opiniile specialiștilor converg spre ideea potrivit căreia creativitatea este o dimensiune psihologică care angajează întreaga personalitate. Ea este proprie, în limitele normalului, tuturor oamenilor, indiferent de vârstă (deci și tuturor copiilor), manifestându-se într-un grad mai mare sau mai mic în funcție de interacțiunea factorilor care concură la apariția și exprimarea ei. Creativitatea ne apare astfel ca o formațiune complexă a personalității în care interacționează o multitudine de variabile sau factori. Factorii pot fi subiectivi, de natură psihică (intelectuali și nonintelectuali) și obiectivi, de natură socială (socio-culturali, educativi etc.) și de natură biologică (sex, vârstă, stare de sănătate etc.). Întrucât factorii respectivi sunt analizați detaliat în diferite capitole ale cursului de psihologie și pedagogie, ne vom rezuma la enunțarea și clasificarea lor .

Dezvoltarea și stimularea creativității elevilor

Posibilitatea de educare a creativității. Potențialul creativ al elevilor. Deși trăsătura definitorie a creativității este originalitatea, ca ceva nou și imprevizibil care sparge șabloane, creativitatea nu este incompatibilă cu ideea de educare deliberată. Este evident că nu va exista niciodată un ghid al creativității în care să se arate ce avem de făcut sau de gândit într-o anumite situație. Există totuși anumite metode și procedee, tehnici de gândire, principii călăuzitoare cu caracter general ce se pot aplica în majoritatea problemelor legate de creativitate. “Creativitatea se învață – precizează B. Schwartz – chiar dacă nu se învață ca fizica sau tâmplăria” .Studiile experimentale au evidențiat că variabilele (factorii) creativității asupra cărora s-a acționat au înregistrat îmbunătățiri evidente, deși nu identice sub raportul ușurinței (receptivității la influențele educative) și a persistenței (durabilității efectelor educative). –

Factorul intelectual (imaginația, gândirea, tehnici operaționale) este relativ ușor educabil deși persistența în timp a efectului unui curs sau a unei metode nu este mare. Inteligența (factorul general al gândirii) este mai greu de influențat. Ea are o mare stabilitate în ontogeneza individului. Factorii de personalitate în sensul larg al noțiunii (atitudini, motivații, caracter, deprinderi de lucru etc.) se lasă mai greu influențați în direcția și cu intensitatea dorită de noi, dar odată achizițiile educative dobândite, persistența lor se măsoară în ani sau etape de vârstă.

Educarea creativității – arată profesorul I. Moraru – își găsește un suport în structurile biofizilogice (înnăscute) ale organismului și anume:

- *Instinctul de explorare*, prezent atât la animale superioare cât și la om. La ființa umană acest instinct reprezintă un suport fiziologic deosebit de eficient pentru activitatea de cercetare (științifică, tehnică, artistică etc.) de creație și învățare.
- *Curiozitate*, care este o consecință a instinctului de explorare. La om curiozitatea înnăscută devine prin instrucție, educație, autoeducație curiozitate epistemică, centrată pe valori de cunoaștere specializată, pe creație.
- *Trebuința de varietate și noutate*. Setea de noutate constituie un suport puternic al învățării creative. Noutatea reprezintă esența creativității (alături de originalitate, valoare etc.). Lipsa noutății, a varietății (adică uniformitatea, monotonia, vechiul, șablonul etc.) obosesc, plictisesc și chiar stresează ființa umană.
- *Nevoia de satisfacție, plăcere și bucurie*. Organismele, la toate nivelurile filogeniei, tind spre căutarea plăcerii și evitarea durerii. Elevul (ca și creatorul) care găsește soluția problemei după efortul depus, trăiește sentimente puternice de satisfacție și bucurie de natură epistemică – valorică, care însă au un corespondent într-o stare generală de bine, de natură biofizilogică.

Fiecare copil dispune deci de un potențial creativ, respectiv de anumite însușiri favorizante actului creator. Deosebirile se exprimă prin intensitatea cu care se manifestă acest potențial și prin domeniul în care se aplică. El reprezintă o posibilitate ce se poate întrevădea de la cea mai fragedă vârstă. Detaliind aceste însușiri putem distinge, pe de o parte, cele care se referă la *intelectul* copilului (procese de cunoaștere, aptitudini tehnice intelectuale etc.) iar pe de altă parte, cele care se referă la *fantezia sau imaginația* sa (gândire intuitivă, sensibilitate față de nou, spontaneitate etc.). Cele două categorii de însușiri nu evoluează în mod liniar și în același ritm. O dezvoltare mai accentuată a gândirii convergente, bazată pe raționament și spirit critic, poate înăbuși exprimarea spontaneității și intuiției imaginative. Unii cercetători sunt de părere că pe măsura trecerii elevilor de la un stadiu la altul al dezvoltării, spontaneitatea și fantezia sunt inhibitate și subordonate instanțelor raționale. De aici concluzia unei stagnări sau chiar regresii în exprimarea creativității copiilor. Aceste fenomene sunt puse pe seama contextului psihosocial și a organizării procesului instructiv-educativ. Așadar potențialul creativ cunoaște o dinamică specifică de-a lungul dezvoltării ontogenetice și îmbracă nuanțe individuale de la o persoană la alta. Cunoașterea lui reprezintă o condiție indispensabilă pentru organizarea întregului demers educativ.

Strategia educării creativității. Depistarea capacităților creatoare la elevi.

Esența strategiei educaționale întreprinse în acest sens constă în centrarea ei pe dezvoltarea personalității creatoare a elevilor. Această strategie presupune atât descoperirea potențialului creativ, cât și promovarea unor modalități care să stimuleze trecerea de la creativitatea potențială la cea manifestă. Identificarea elementelor potențialului creativ presupune multă precauție și preocupare din partea profesorului. La nivelul școlii ea se realizează cu precădere prin observații curente la lecții și în afara lor,

convorbire cu elevii, analiza datelor biografice, aplicarea chestionarelor elaborate de specialiști ș.a.

Profesorul poate apela, de asemenea, la specialiști în psihologie și pedagogie, care pot aplica unele teste de creativitate, de inteligență, de gândire divergentă ș.a. Indicatorii cei mai plauzibili ai potențialului creativ al elevilor sunt produsele creativității, comportamentul adoptat în anumite situații, randamentul școlar ș.a. În legătură cu randamentul școlar, drept criteriu de apreciere a creativității, se impun unele precizări. Cercetările întreprinse în această direcție evidențiază că notele școlare, ca măsură a randamentului, nu reflectă pe deplin nivelul creativității. Rezultatele școlare, exprimate prin note, se întemeiază preponderent pe memorare, reproducere, repetare, structuri algoritmice, în timp ce creativitatea, presupune intuiție, fantezie, originalitate etc. De aceea notele școlare trebuie privite cu precauție ca indicatori ai creativității elevilor. Cercetările întreprinse au dus la conturarea unui portret al elevului creativ. Îmbinând descrierile din literatura de specialitate cu propriile cercetări, Ana Stoica consideră că elevul creativ se caracterizează prin anumite conduite,

Modalități de cultivare a creativității în activitatea școlară și extrașcolară. Promovarea creativității elevilor vizează două direcții principale. Una se referă la conținutul învățământului și alta la tehnologia desfășurării sale. Referitor la conținutul procesului de învățământ se apreciază că existența unui echilibru între cultura generală și cea de specialitate constituie un factor stimulativ pentru elementele potențialului creator al elevilor. De cele mai multe ori procesul creator rezultă din combinarea și recombinația unor informații din domenii diferite, uneori chiar opuse. Ori, îngustarea (restrângerea) câmpului informațional, printr-o specializare exagerată și timpurie, nu face decât să diminueze activitatea creatoare. Produsele activității de creație se diferențiază în creația științifică și artistică. O serie de studii relevă existența unor asemănări a celor două categorii, sub aspectul substratului lor psihologic. Potrivit acestor studii, procesul creator incubă anumite “constante”, proprii activității umane în ansamblul ei. Din această cauză compartimentarea conținutului, prin delimitarea prea timpurie a educației științifice de cea artistică nu se justifică din punct de vedere al psihologiei creativității. Dezvoltarea creativității științifice doar prin discipline realiste și a celei artistice prin discipline umaniste nu poate avea parte de izbândă. Din contră, educația artistică se răsfrânge și asupra creativității științifice, după cum educația științifică și tehnologică va avea repercursiuni și asupra creației artistice. Un conținut multidisciplinar și interdisciplinar, științific și artistic, teoretic și aplicativ, cunoștințe fundamentale și de specialitate oferă șanse sporite apariției unor conexiuni inedite și contribuie la fortificarea potențialului creator în ansamblul său.

CONDUITA ELEVULUI CREATIV

▪ ÎN CLASĂ

- Înțelege profund lecțiile, prelucrează mult și se poate detașa de informație exprimând-o printr-o manieră personală.
- Răspunde la întrebări „pe sărite”.
- Pune întrebări „sâcâitoare” profesorului sau vine cu propriile explicații (uneori aberante asupra unor fenomene, rezolvă „altfel” unele probleme care nu presupun un algoritm).
- Rezolvă singur probleme de tip școlar.

- Are alte preocupări în timpul lecțiilor (desenează, citește, visează, se agită etc.), nu se face agreat de profesor întrucât îi perturbă lecția și-i consumă timpul cu întrebările sale.
- În activitățile didactice de grup problematizate, colegii fac front comun împotriva lui, căci vine cu soluții „ne la locul lor”.
- **ÎN PAUZĂ**
 - Vrea să știe tot ce se petrece (e curios).
 - Vine cu soluții neobișnuite (este original).
 - Plin de sine.
 - Povestește „istorii” (este imaginativ, fantezist).
 - Veșnic preocupat (activ).
 - Îi place să organizeze jocuri în curtea școlii (are inițiativă, e dominator).
 - Găsește utilizări neobișnuite ale obiectelor.
 - E în stare să se amuze de lucruri simple și în moduri ingenioase (e „neserios” și „copilăros”).
- **ORICÂND ȘI ORIUNDE**
 - Perseverent și tenace, până la încăpățânare, nu abandonează ușor.
 - Are spirit de observație.
 - „Nemulțumire creatoare” permanentă.
 - Propune mereu ceva spre îmbunătățire.
 - Este curios, are tendința de informare.
 - Are interese multiple (simultan sau succesiv) de tip „hobby”.
 - Este ascendent, are tendințe de a-i domina pe ceilalți.
 - Are un fond emoțional bogat, este sensibil, trăiește intens.
 - Are încredere în sine Se autoapreciază destul de corect.
 - Nu-l derutează situațiile neclare, tolerează ambiguitatea și o valorifică.
 - Nu se mulțumește cu prima formă a produsului activității, îl îmbunătățește și cizează, este „rezistent la închidere”.

Profesorul, indiferent de specialitatea sa, trebuie să depună eforturi pentru a forma și dezvolta atitudini și comportamente creative la elevii săi atât prin activitățile didactice (lecții, lucrări de laborator, activitățile cu caracter practic), cât și prin activitățile de pregătire pentru concursurile profesionale, olimpiade, în cadrul cercurilor școlare și al altor activități în afară de clasă și extrașcolare. Modalitățile și mijloacele pe care le poate utiliza în acest scop sunt numeroase și diversificate. Ne vom referi la câteva dintre ele.

1. *Conduita creativă a profesorului.* Un profesor creativ promovează întotdeauna o atmosferă neautoritară, încurajează procesele gândirii creatoare, oferă câmp de manifestare a spontaneității și inițiativei elevilor. Acest tip de profesor își îndeamnă elevii să caute noi conexiuni între date, să facă asociații de diferite tipuri, să găsească soluții la probleme, să emită idei și să perfecționeze ideile altora, să combine materialele și noțiunile în modele noi și neașteptate. Profesorul creativ se va preocupa să ofere elevilor teme, probleme și exerciții care favorizează dezvoltarea gândirii divergente – factor de bază al potențialului creativ.

Problemele care solicită doar introducerea datelor problemei în anumite formule sau alegerea corectă a formulei în care să introducă datele nu dezvoltă gândirea creatoare. Acestui scop servesc doar problemele care oferă elevilor posibilitatea să aleagă în mod independent, din experiență, datele care îi sunt necesare pentru rezolvarea problemei. În ceea ce privește conducerea elevilor în procesul rezolvării problemelor se recomandă întreținerea unei atmosfere permissive, a unor relații care să nu exagereze nici prin autoritarism și nici prin *laissez-faire*. O condiție importantă pentru dezvoltarea creativității la elevi se referă la instaurarea unui climat socio-afectiv favorabil cooperării, dar și stimulării tendințelor creative ale fiecărui elev în parte. Aprecieri pozitive, încurajarea prezintă o foarte mare importanță pentru stimularea creativității. "Creativitatea, spunea cineva, este o floare atât de delicată, încât elogiul o face să înflorească, în timp ce descurajarea o înăbușă adesea chiar înainte ca ea să se poată transforma în floare" (A. Osborn). Un experiment organizat de Rosenthal R. și Jacobson L. cu 200 de elevi este deosebit de concludent. Elevii au fost supuși la două serii de teste de creativitate, la un interval de câteva săptămâni. Înaintea aplicării celei de a doua serii, 50 dintre subiecți, aleși în mod aleatoriu, au fost informați că primele lor teste au fost excepționale, iar celorlalți li s-a spus că s-au prezentat la un nivel doar mediocru. Rezultatele celui de al doilea test au arătat – în mod foarte clar – că cel mai puțin rigide au fost răspunsurile din grupul lăudat.

Atitudinea pozitivă față de creativitatea elevilor. Se consideră că factorul esențial pentru stimularea spiritului creativ îl constituie relația profesor–elev, atitudinea profesorului în clasă și în afara ei. Torrance E.P. a demonstrat experimental că superioritatea înregistrată de elevi, care au avut profesori cu atitudine pozitivă față de creativitatea lor este uimitoare. Ea se explică prin tendința elevilor de a împrumuta de la profesori opinii și sisteme de valori și prin faptul că profesorul are un rol esențial în dezvoltarea creativității elevilor.

Este știut faptul că, de regulă, conduita elevilor creativi se desfășoară spontan, necontrolat și aleatoriu, cu manifestări inedite și răspunsuri originale, lăsând impresia unui nonconformism. Răspunsurile și reacțiile sunt altele decât cele anticipate și pretinse de profesor. Nu întâmplător intervențiile profesorului sunt predominant coercitive și inhibitive în contradicție cu cerințele stimulării creativității. Sistemul de evaluare este cel care suferă în primul rând, elevii creativi fiind, de obicei, subapreciați de către profesori. Se impune ca în prealabil profesorul să delimiteze nonconformismul, ca indicator al creativității, de neconformism ca manifestare indisciplinară și să procedeze diferențiat. În spiritul pedagogiei creativității, relația profesori – elevi trebuie să fie mutuală, deschisă unui dialog permanent, să faciliteze instalarea unui climat psihic caracterizat prin loialitate afectivă pozitivă, stimulator exprimării creatoare a elevilor.

Prevenirea / înlăturarea factorilor de blocaj ai creativității. În manifestarea creativității pot apărea factori de blocaj generate de unor cauze diverse:

- Factori de blocaj de natură cognitivă (intelectuală).
- *Inerție psihologică* (seturi habituale) sunt cunoștințe, priceperi, deprinderi bine fixate, pe care individul tinde să le folosească în orice situație.

- *Rigiditatea funcțională* se manifestă în tendința individului de a utiliza anumite date, obiecte, strategii de rezolvare numai în situații și scopuri precise.
- Există și multe alte blocaje de această natură, cum ar fi: conformism intelectual, incapacitatea de a distinge între cauză și efect (falsa ipoteză, falsa problemă), conformismul comportamental, incapacitate de a formula probleme ș.a.
- *Factori de blocaj de natură emoțională*: descurajare, neîncredere în propriile capacități, egocentrismul, individualismul, teama de a fi diferit decât cei din grupul său, teama de eșec, de dezaprobare socială.
- *Factori de natură volitivă*: lipsa voinței și obișnuinței de a duce un lucru până la capăt, comoditate, descurajare ș.a.
- *Blocaje provocate de factorii educativi*, profesori, părinți etc.
- orientarea excesivă a elevilor asupra succesului, în sensul atingerii performanțelor școlare cât mai înalte;
- orientarea elevilor, după colegii de aceeași vârstă;
- sublinierea permanentă a apartenenței la un sex sau altul;
- accentul exagerat pe competiție sau pe cooperare;
- considerarea indivizilor divergenți ca fiind anormali;
- critica prea matură a ideilor;
- conduita noncreativă a profesorului etc.

Preîntâmpinarea și înlăturarea factorilor de blocaj se poate realiza prin redefinirea periodică a unor concepte, idei, obiecte și fenomene, încurajarea rezolvării euristice a problemelor, pe bază de imaginație și fantezie, antrenarea elevilor la activități instructiv-educative care stimulează dezvoltarea unei atitudini creatoare.

Factorii stimulativi ai creativității. În lucrarea “Psihologia creativității”, E. Landau evidențiază următorii factori care facilitează stimularea creativității elevilor:

- *securitatea psihică* care se obține prin 3 procese: acceptarea necondiționată a eului, crearea unei atmosfere deschise, siguranța elevului că este înțeles și acceptat;
- *libertatea psihică* se referă la crearea unei ambianțe permissive, dar și responsabile care să-i permită elevului să se manifeste în mod spontan și ludic;
- *consolidarea eului* care stimulează promovarea unui comportament creator.

Stimularea creativității se realizează prin dezvoltarea curiozității la elevi, a sensibilității la probleme cu caracter euristic, încurajarea demersurilor imaginative, cultivarea bunei imagini de sine, stimularea încrederii în sine, dezvoltarea interesului pentru situațiile problematice.

Toate acestea presupun un învățământ creativ prin care elevii sunt încurajați să-și manifeste spontaneitatea, curiozitatea inițiativă, primind sprijin în situații de frustrare, eșec, nesiguranță și ambiguitate.

Metode și tehnici pentru stimularea creativității elevilor. Literatura de specialitate evidențiază existența unui număr mare de metode (de ordinul zecilor), ce pot fi folosite în scopul educării și stimulării creativității elevilor și studenților. Unele dintre ele (brainstormingul, sinectica etc.) sunt considerate a fi și metode de învățământ, fiind

folosite în predare-învățare la diferite discipline școlare. Cea mai generală clasificare a metodelor de stimulare a creativității le împarte în metode de grup și metode individuale.

Metode și tehnici de stimulare a creativității de grup pot fi imaginative și analitice.

1. Metode imaginative de creativitate

- *Metoda "lichidării"* (a purgatoriului): prin solicitări cum sunt: "Uitați tot ce știți despre ...": "imaginați-vă altceva care să aibă aceeași utilizare" se creează condiții pentru elaborarea a ceva nou. Se parcurg două faze: una în care toți elevii sunt stimulați ca prin intervenții scurte, imediate și rapide să acționeze și să noteze ceea ce se cunoaște despre un obiect, fenomen etc. și alta în care, uitând tot, se încearcă imaginarea altuia care să-l înlocuiască.
- *Asaltul de idei* (brainstormingul) este inițiat de psihologul american Alex. Osborn. Are funcția de a înlesni căutarea și găsirea celei mai adecvate soluții a unei probleme de rezolvat printr-o intensă mobilizare a ideilor tuturor participanților la discuție (elevi, studenți, specialiști într-un domeniu). Această metodă reprezintă un exercițiu de stimulare și cultivare a creativității în grup, de afirmare a opiniilor personale.

Specificul metodei constă în disocierea *timpului de producere a ideilor* (faza de producție de idei), de *timpul în care se evaluează* aceste idei (faza aprecierii critice a ideilor emise). Această disociere se face în scopul stimulării gândirii divergente, creșterii producției de idei. În folosirea acestei metode se cere respectarea următoarelor reguli considerate esențiale:

- După enunțarea problemei se lasă frâu liber dezlănțuirii gândirii și imaginației creative a subiecților. Ei trebuie să exprime spontan și deschis ideile care le vin pentru prima oară în minte. Accentul se pune pe cantitatea, pe enunțarea a cât mai multe idei și soluții.
- Se vor crea condiții unei ambianțe stimulative creativității, intime, degajate de orice convenționalism și conformism.
- Pentru a elibera subiecții de influența oricăror factori de inhibiție, de timiditate, de frica de a nu greși, este inadmisibil ca judecarea, evaluarea ideilor să se facă imediat. Aceasta ar avea urmări negative asupra creativității, ar produce blocaj intelectual, ar inhiba spontaneitatea gândirii etc.
- Vor fi ascultați cu atenție toți participanții la discuție, fiind încurajați să emită idei noi, să încerce noi asociații între cele exprimate deja, să le combine și să ajungă pe această cale la idei superioare celor inițiale. Ceea ce poate părea absurd pentru unul, poate sugera altora o idee nouă, interesantă și utilă.

Evaluarea și selecția ideilor emise se face după o zi, două sau chiar mai multe zile. De aici denumirea de "metoda evaluării amânate".

Uneori discuția se poate repeta până la găsirea soluției așteptate.

Folosirea acestei metode pornește de la ideea că o problemă abordată cu logici diferite, tratată din unghiuri diferite de vedere are mai mare șansă să-și găsească rezolvarea convenită.

Metoda asaltului de idei se bazează pe funcția asociativă a intelectului.

O idee emisă de un subiect are o funcție *asociativă dublă*: a) o idee emisă de un subiect se asociază și cheamă o altă idee în mintea aceluiași subiect; b) o idee emisă de un subiect se asociază cu o idee în mintea altui subiect. “O scânteie într-o minte generează o scânteie în altă minte și așa se aprinde focul sacru al creativității.” Acest fenomen este denumit sugestiv “reacție în lanț”.

În procesul de învățământ, brainstormingul se folosește mai ales în cadrul unor lecții de sinteză cu caracter aplicativ, în activitățile de cerc, soluționarea unei situații problemă, elaborarea planului unei lucrări etc.

Sinectica (metoda Gordon). Termenul provine din limba greacă (sinkretizein) și se traduce prin reunirea unor elemente diferite. Metoda folosește două operații de bază: 1) a transforma mental un obiect (fenomen) ciudat în unul familiar și 2) a realiza exact reciproca. În acest scop sunt recomandate 4 tipuri de strategii:

- *personală*: a te identifica cu un fenomen sau proces (să-ți închipui, de exemplu, că ești un pește și vrei să scapi din acvariu);
- *directă*: a trece soluțiile dintr-un domeniu în altul (cum ar fi în bionică);
- *simbolică*: transferul problemei de la concret la abstract (semne sau obiecte);
- *fantastică*: incitarea indivizilor în a depăși, cel puțin în plan imaginativ, limitele controlabilului.

b) *Metode analitice* (raționale) se bazează în principal pe liste și presupun disecarea, (fărâmițarea, “concasarea”) problemei de rezolvat în toate componentele sale, considerarea ei din toate unghiurile posibile, înșiruirea tuturor criteriilor etc., pentru ca apoi să se abordeze, pe rând, fiecare item în parte. Listele reprezintă un instrument care orientează efortul imaginativ și ajută la cuprinderea unui număr cât mai mare de aspecte. Ele pot fi utilizate în toate etapele cercetării: găsirea unei probleme, stimularea imaginației pentru emiterea de soluții posibile, aplicarea în practică.

Există un număr mare de metode bazate pe folosirea listelor. Unele dintre ele se bazează pe folosirea unei singure liste, cum sunt: enumerarea atributelor, metoda catalogului, liste de cuvinte inductive, lista interogativă (de verificare a lui Osborn), altele presupun folosirea a 2-3 sau chiar mai multe liste. Enumerarea atributelor (sau listarea), spre exemplu, presupune consemnarea fiecărei însușiri a unui obiect (mărime, formă, culoare, material etc.) cu intenția modificării fiecăreia într-o manieră originală. Încrucișând două sau trei liste, pentru ca în căsuțele rezultate din intersectarea itemilor înscriși pe linii și itemii înscriși pe coloane să obținem toate combinațiile posibile, utilizăm deja metodele matriciale sau combinatorii. Matricele de descoperire (euristice) pot fi, în funcție de numărul listelor, bidimensionale sau plane și tridimensionale sau în spațiu. Matricele cu dublă intrare pot încrucișa aceleași liste (atât pe abscisă, cât și pe ordonată se înscriu aceiași itemi), caz în care se numesc matrici pătrate sau două liste distincte (matrici rectangulare).

Metode de creativitate individuală

- *Planul rezumativ*. Când avem de făcut un plan, un referat, o dare de seamă etc. se recomandă să ne facem inițial un plan sumar, notând ideile așa cum ne vin în minte, fără nici o ordine, fără logică. Intelectul uman are capacitatea de a ordona

aceste idei. Mai ales noaptea ideile sunt prelucrate, ordonate. Tema se va contura mai bine în capul nostru și vom realiza mai ușor un plan ordonat.

- *Să scrii și să citești creativ.* Se recomandă să citim cu creionul în mână. Să fim convinși că la fiecare problemă există o multitudine de soluții bune, și că autorul nu le-a găsit pe toate, să încercăm să facem asociații între idei.
- *Metoda profesorului.* Esența acestei metode constă în aceea că, explicând altora o idee, o teorie, o problemă etc. înțelegem mai bine problema respectivă. Experiența arată că ideile noi vin de multe ori tocmai în procesul de căutare a unei forme noi de exprimare a unei chestiuni sau alteia. Explicând altuia (un elev mai bun unuia mai slab), elevul își clarifică sieși, conștientizează etapele parcurse, este pus în situația să execute un veritabil exercițiu de flexibilitate intelectuală, să se transpună în modul de raționare a celuilalt.

Unii cercetători, printre care și J. Piaget, au observat fenomenul paradoxal că elevii slabi înțeleg uneori mai mult din explicația naivă și stângace a colegului, decât din argumentația clară și logică a adultului.

În aceeași ordine de idei acad. Kapița P.L. remarcă, pe bună dreptate, că nu o dată elevii cu adevărat talentați joacă un rol mai important decât profesorul în instruirea propriilor colegi. Aceasta și datorită faptului că întrajutorarea dintre elevi are loc fără vreo tensiune a relațiilor. Prin urmare, nu este obligatoriu a fi cadru didactic pentru a transmite informații valoroase.