

**STILUL DE ÎNVĂȚARE ȘI TEMPERAMENTUL ȘCOLARILOR**  
– Instrumente pentru o educație creativă



**STILUL DE ÎNVĂȚARE ȘI  
TEMPERAMENTUL ȘCOLARILOR**  
– Instrumente pentru o educație creativă

Lucrări științifice

**comunicare (●) ro**

Redactor: Cătălin Mosoia, Elena-Mădălina Iorga  
Tehnoredactor: Olga Machin

PROGRAMUL OPERAȚIONAL SECTORIAL DEZVOLTAREA  
RESURSELOR UMANE 2007–2013

Axa prioritară 1: „Educația și formarea profesională în sprijinul creșterii  
economice și dezvoltării societății bazate pe cunoaștere”

Domeniul major de intervenție: 1.3 „Dezvoltarea resurselor umane în educație și  
formare profesională”

Titlul proiectului: „Stilul de învățare și temperamentul școlărilor  
– instrumente pentru o educație creativă”

Numărul de identificare al contractului: POSDRU/87/1.3/S/61341

Editor: Școala Națională de Studii Politice și Administrative  
1 septembrie 2010 – 30 iunie 2013

„Conținutul acestui material nu reprezintă în mod obligatoriu poziția oficială a  
Uniunii Europene sau a Guvernului României.”

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**

STANCIU, ȘTEFAN

**Stilul de învățare și temperamentul școlărilor – instrumente pentru o educație  
creativă** / Ștefan Stanciu (coord). – București: Comunicare.ro, 2013

Bibliogr.

ISBN 978-973-711-458-7

159.922.7

# Cuprins

Ștefan Stanciu – *O trecere în revistă a realizărilor proiectului „Stilul de învățare și temperamentul școlărilor – instrumente pentru o educație creativă”* / 7

## CAPITOLUL I

### PROBLEME ALE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREUNIVERSITAR ROMÂNESC CONTEMPORAN

Grigore Georgiu – *Provocări ale educației în contextul culturii contemporane* / 17

Anca Urduzan – *Aspecte ale învățămîntului preuniversitar românesc* / 32

Camelia Truța – *Scurte reflecții asupra învățării socio-emoționale în școală* / 37

Dorina Coravu – *Nosce Te Ipsum* / 43

## CAPITOLUL II

### TEMPERAMENT. MĂSURAREA PSIHOLAGICĂ A TEMPERAMENTULUI

Mihaela Minulescu – *Tipologia umană din perspectiva temperamentului* / 49

Annemari Moise – *Temperamentul școlărilor – implicații teoretice și practice* / 63

Alexandru Mihalcea, Diana Mihalcea – *Factorii determinanți și implicații ale persistenței în decizie la adolescenți* / 71

Mariana Ispas Cotigă – *Studiul relației dintre stilurile temperamentale și emoțiile pozitive și negative ale elevilor* / 81

## CAPITOLUL III

### ARHITECTURI DE ÎNVĂȚARE. COMUNICARE ȘI GÂNDIRE PERFORMANTĂ

Camelia Crișan – *Arhitecturi de învățare și jocuri folosite în predare. Relația cu eficiența învățării* / 95

Dumitru Iacob – *Gândirea performantă: la ce folosește, la școală și în viață?* / 100

## CAPITOLUL IV

### ELEVI ÎN SITUAȚII SPECIALE. CONSILIEREA ELEVILOR

Amalia Diaconu – *Evaluarea personalizată. Contextualizare teoretică și practică* / 113

Ileana Iepure – *Cunoașterea și tratarea diferențiată a elevilor aflați în situații speciale* / 122

Ciprian Fartușnic – *Copiii în risc major de abandon: cunoaștere, înțelegere și sprijin* / 134

Manuela Dora György – *Prevenirea eșecului școlar prin abordarea diferențiată a elevilor* / 144

GrațIELA Albișor – *Supradotarea – binecuvântare sau handicap? Aserțiuni utile profesorilor, consilierilor școlari și părinților* / 154

Lavinia Țânculescu – *Convergența – Rolul consilierului școlar ca liant* / 169

Marin Tudor – *Școlile de gândire privind consilierea școlară și psihoterapia* / 176

## **CAPITOLUL V**

### **STUDII EMPIRICE PRIVIND TEMPERAMENTUL ȘI STILURILE DE ÎNVĂȚARE ÎN ROMÂNIA**

Ana-Maria Cazan – *Abordarea empirică a stilurilor de învățare în studiile recente pe plan național și internațional* / 187

Dragoș Iliescu – *Temperamentul școlarelor din România. O investigație bazată pe două studii de validare* / 193

Elena-Mădălina Iorga, Dan Florin Stănescu – *Studiu explorativ privind structura stilurilor temperamentale în rândul elevilor din România* / 212

Cristina Maria Iordache, Dan Florin Stănescu – *Cunoașterea și valorificarea stilurilor de învățare – premisă a obținerii performanței școlare: studiu pilot* / 229

*Despre autori* / 249

## **O trecere în revistă a realizărilor proiectului „Stilul de învățare și temperamentul școlărilor – instrumente pentru o educație creativă”**

Ștefan Stanciu,  
Facultatea de Comunicare și Relații Publice,  
SNSPA, București

Proiectul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative (SNSPA) „Stilul de învățare și temperamentul școlărilor – instrumente pentru o educație creativă” reprezintă unul dintre eforturile de implementare a celor mai moderne concepte în domeniul educației naționale. Proiectul SNSPA are indicativul POSDRU / 87 / 1.3 / S / 61341 – Proiect finanțat de UE prin AMPOSDRU și s-a derulat în perioada 2010-2013. Partenerul SNSPA în cadrul acestui proiect este Institutul de Științe ale Educației.

Conform Adunării Consiliului European din 2008 privind învățarea pe parcursul vieții, profesorii li se cere să pună accentul pe metode adaptative, care să-i poată ajuta să predea și să interacționeze plenar cu elevii. Totodată, li se cere să predea eficient în clase eterogene cultural și lingvistic, să-și adapteze stilul de predare pentru fiecare individ în parte, să promoveze toleranța și să ajute elevii cu probleme de învățare sau de comportament.

Caracterul inovativ al proiectului este determinat de următoarele aspecte: conceptul de la care se pleacă, respectiv adaptarea modului de predare în funcție de temperamentul elevilor și stilului lor de învățare; folosirea unui instrument internațional acreditat în evaluarea temperamentului și a stilului de învățare al elevilor; dezvoltarea unor metode de învățare experiențială. În acest mod, se trece de la predare la învățare, astfel încât elevii să-și poată dezvolta noi capacități cognitive, transferându-se accentul de la capacitatea de procesare de informații la cea de analizare a acestora.

În România, educația experiențială este aplicată cu foarte mare succes în educația non-formală a tinerilor însă, din păcate, nu și în educația formală, de la școală. Institutul de Științe ale Educației – partener în proiectul inițiat de SNSPA, având ca misiune și îmbunătățirea curriculei didactice și a tehnicilor de învățare, a început dezvoltarea unor cursuri de educație non-formală care includ tehnici experiențiale în rândul profesorilor.

Valoarea adăugată prin finalizarea proiectului nostru este dată de alinierea sistemului educațional preuniversitar la standardele europene, prin transferarea accentului de pe procesul de predare pe cel de învățare adaptat nevoilor elevilor. Deprinderea cadrelor didactice cu noi metode de predare va duce la implicarea elevului în căutarea, procesarea și structurarea personală a informațiilor, așa cum se întâmplă în țările dezvoltate, și eliminarea transmiterii de informație factuală densă și structurată de-a gata.

Proiectul a dezvoltat un program inovativ, care combină metodologia de predare după metodele experiențiale cu psihologia școlarii și este primul program de formare care pune accent exclusiv pe stilul de învățare al elevului și tipul lui de temperament. În plus, este primul program multiregional care introduce testarea psihologică a elevilor. Formarea cadrelor didactice din grupul-țintă s-a îmbinat cu testarea și evaluarea elevilor.

**Principalele activități** prevăzute în proiect au fost: evaluarea temperamentului și stilului de învățare a 18.000 de elevi; instruirea a 720 de profesori de *Limba și literatura română* pentru dezvoltarea metodelor de predare adaptate temperamentului elevilor; instruirea a 360 de psihologi / consilieri școlari / profesori de psihologie pentru aplicarea instrumentelor de evaluare a temperamentului; realizarea sesiunilor de mentorat cu profesorii înscriși în program.

**Campania de informare** privind desfășurarea proiectului a avut ca indicator informarea a 500.000 de persoane. În primul rând, acest obiectiv a fost atins prin valorificarea site-ului proiectului – [www.temperamentscolar.ro](http://www.temperamentscolar.ro), dar și al partenerului nostru – Institutul de Științe ale Educației ([www.ise.ro](http://www.ise.ro)). De real folos a fost și postarea unor materiale promoționale pe site-ul [www.didactic.ro](http://www.didactic.ro), site vizitat de peste 400.000 de oameni interesați de problemele învățământului preuniversitar românesc. Articolele apărute în presa scrisă sau digitală ([adevărul.ro](http://adevarul.ro), Observatorul buzoian, Ziarul de Roman, Gorjeanul), interviul înregistrat și difuzat de Radio România Oltenia – Craiova, informarea a peste 1.500 de cadre didactice în încercarea (reușită) de constituire a grupului-țintă, contactele cu personalul Inspectoratului Școlar al Municipiului București, inspectoratelor județene, centrelor județene de resurse și asistență educațională (CJRAE), caselor corpului didactic (CCD) etc. ne-au permis să transmitem unor publicuri largi informații despre problematica și desfășurarea proiectului. Am promovat proiectul nostru la Bookfest 2012, dar și prin Broșura de admitere 2012-2013, tipărită în 2.000 de exemplare distribuite gratuit. Încheiem lista entităților informate prin a-i aminti pe cei 14.544 de elevi testați în cadrul proiectului, dar și pe părinții sau tutorii acestora.



**Grupul țintă** vizat de proiect a fost alcătuit din 720 de profesori de *Limba și literatura română* în vederea instruirii lor pentru dezvoltarea metodelor de predare adaptate temperamentului elevilor și stilului lor de învățare, respectiv 360 de psihologi / consilieri școlari în vederea instruirii lor pentru aplicarea instrumentelor de evaluare a temperamentului și stilului de învățare la elevi.

Grupul țintă a fost selectat din 375 școli și licee din București și din 37 de județe: Alba, Argeș, Bacău, Bihor, Bistrița-Năsăud, Botoșani, Brăila, Brașov, Buzău, Călărași, Cluj, Constanța, Covasna, Dâmbovița, Dolj, Galați, Giurgiu, Gorj, Harghita, Ialomița, Iași, Ilfov, Maramureș, Mehedintși, Neamț, Olt, Prahova, Sălaj, Satu-Mare, Sibiu, Mureș, Suceava, Teleorman, Tulcea, Vâlcea, Vaslui și Vrancea. Din fiecare școală s-au înscris, cu unele excepții, câte doi profesori de *Limba și literatura română* și câte un psiholog sau consilier școlar.

Cele mai mari dificultăți în identificarea grupului-țintă, inclusiv din mediul rural, au fost date de însăși situația sistemului de învățământ preuniversitar:

1. școlile gimnaziale din mediul rural au clase puține, cu puțini elevi, așa încât există de regulă doar câte un singur profesor de *Limba și literatura română* (proiectul prevedea existența a doi profesori);
2. în perioada desfășurării proiectului, unele comune au devenit orașe, ceea ce înseamnă că numărul cadrelor didactice cu domiciliul în mediul rural a scăzut față de situația datei elaborării proiectului;
3. comasarea unor școli a condus la reducerea numărului cadrelor didactice din sistem;
4. mobilitatea unor cadre didactice între anii școlari 2011-2012 și 2012-2013 a dus la imposibilitatea implicării acestora în proiect;
5. în 2012, numeroși profesori de *Limba și literatura română* erau deja angajați în alte proiecte POSDRU, ceea ce nu le mai permitea să participe și la proiectul nostru;
6. consilieri școlari proprii au doar școlile cu peste 800 de elevi – situație rară, mai ales în mediul rural; celelalte școli apelează, la nevoie, la specialiștii pe care îi pun la dispoziție Centrele județene de resurse și asistență educațională (CJRAE);
7. majoritatea cadrelor didactice din sistemul preuniversitar locuiesc la oraș, deși unele predau la școli din mediul rural, așa încât a fost o adevărată provocare să înscriem în proiect un număr suficient de mare de profesori cu domiciliul în mediul rural pentru a respecta indicatorii proiectului;
8. unele cadre didactice au convingerea că sunt suprasolicitate: au elevi cu probleme grave de comportament și elevi fără susținere din partea părinților – elevi care au nevoie de un suport informal consistent; în plus, aceste cadre didactice sunt angajate în numeroase activități extra-curriculare.

Aceste probleme au condus la extinderea arealului de căutare a grupului-țintă: celor șase regiuni de dezvoltare (București-Ilfov, Centru, Sud Est, Sud Vest, Nord Est și Nord Vest) li s-a adăugat a șaptea – Sud Muntenia.

Astfel, în final, grupul țintă a fost format din 1.073 de cadre didactice – 99,35% din indicator (2/3 profesori de *Limba și literatura română*, 1/3 consilieri școlari sau psihologi). Dintre aceștia, 453 de cadre didactice au domiciliul în mediul rural (84% din indicatorul de 540 de persoane), diferența – 620 de cadre didactice – provenind din mediul urban. Au absolvit programele de formare 422 de profesori cu domiciliul în mediul rural (78,1% din indicatorul de 540 de persoane) și 553 de profesori din mediul urban. În total, 975 de persoane au finalizat programele de formare „Învățarea și temperamentul elevilor”, respectiv „Evaluarea și temperamentul elevilor”.

**Dezvoltarea programului de perfecționare** – o activitate-cheie în proiect – a debutat prin crearea suporturilor de curs pentru programele de formare: „Învățarea și temperamentul școlarii” – dedicat profesorilor de *Limba și literatura română*, respectiv „Evaluarea și temperamentul școlarii” – program dedicat consilierilor școlari, psihologilor sau profesorilor de psihologie. Ambele programe au avut aceleași dimensiuni: 17 credite, 64 de ore – dintre care 35 de ore pe platformă și 29 de ore față în față.

Cursurile respective cuprind și studii de caz, jocuri, exerciții și alte materiale suport, menite să orienteze cursanții – cadre didactice din învățământul preuniversitar –, în demersul lor de aplicare a noi paradigme de predare/învățare. Autorii cursurilor sunt cadre didactice din mediul universitar, cercetători, doctori în domeniile curriculare legate de tematica proiectului.

Programul de perfecționare a constat în următoarele tipuri de activități:

- cursuri, seminarii și sesiuni de evaluare pe parcurs – activități desfășurate pe platforma e-learning a proiectului (<http://learning.temperamentulscolarii.ro>);

- workshop-uri (ateliere) – activități desfășurate față în față la București, Craiova, Brașov, Constanța, Cluj-Napoca și Iași;

- evaluarea finală – activitate față în față desfășurată în aceleași centre regionale.

Activitatea pe platforma proiectului a fost vie și consistentă și, pentru unii dintre cursanți, a fost o experiență notabilă. Această activitate a infirmat opinia conform căreia cadrele didactice din mediul preuniversitar sunt reticente în a folosi calculatorul și Internetul pentru comunicare. Numărul mesajelor schimbate cu cadrele didactice implicate în proiect a fost de ordinul miilor.

Workshop-urile au constituit prilejul de a pune față în față experții proiectului (cadre didactice universitare și practicieni cu experiență) cu profesorii din școli și licee – actorii unor experiențe profesionale consistente – în încercarea comună de a găsi rețete de succes, de a găsi soluții la multiplele probleme legate de comportamentul elevilor și al susținătorilor acestora. Teme precum temperamentul, gândirea, comunicarea, planurile de intervenție, evaluarea, măsurarea psihologică, consilierea și nu numai au fost abordate profesionist și responsabil.

Realizarea platformei e-learning <http://learning.temperamentulscolarilor.ro> a constituit una dintre activitățile importante ale proiectului. Specialiștii din cadrul proiectului au reușit, în timp record, să structureze o platformă e-learning funcțională, care a permis interacțiunea simultană a câtorva sute de oameni. Performanța legată de activitatea pe platformă a pornit de la elaborarea ghidului de utilizare destinat cursanților și a celui destinat formatorilor. Asigurarea funcționării platformei și monitorizarea activităților desfășurate pe platformă au reprezentat un efort considerabil.

Formatorii, experți acreditați de Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar – CNFP (actualmente Direcția Generală Management, Resurse Umane și Rețea Școlară din cadrul Ministerului Educației Naționale) sunt cadre didactice din învățământul superior, cercetători, practicieni cu experiență etc. Aceștia au format un corp academic redutabil, în măsură să satisfacă pe deplin cerințele proiectului. Numărul acestora a fost în acord cu al cursanților și cu diversitatea disciplinelor prevăzute în programele de formare: *Temperamentul școlarii* – 22 de persoane, *Arhitecturi de învățare: design de curs și metode de predare inovative (experiențiale)* – 18, *Comunicare și interacțiune educațională* – 23, *Gândire performantă și creativitate* – 24, *Evaluarea personalizată a elevilor* – 16, *Măsurarea psihologică a temperamentului* – 28, *Elevi în situații speciale: devianți și supradotați* – 17, *Consilierea școlarii, profesorii și familiilor* – 21.

Programarea activităților didactice pentru 1.073 de cursanți și pentru zeci de formatori, într-un interval de timp constrângător, a fost o provocare deosebită pentru staff-ul proiectului. Trebuie să menționăm aici efortul și dăruirea cadrelor didactice înscrise în proiect de a participa la numeroasele activități desfășurate pe platforma proiectului, dincolo de obligațiile profesionale, la ore târzii. Această observație ne permite să susținem că personalul didactic din mediul preuniversitar este responsabil, conștient de nevoia de perfecționare continuă și devotat sistemului.

Pentru desfășurarea cursurilor din programele de formare au fost constituite serii de câte 30 de persoane (23 de serii pentru profesorii de *Limba și literatura română* și 12 serii pentru consilierii școlari / psihologi), iar seminariile, workshop-urile și evaluarea s-au organizat pe grupe de câte 25 de

persoane (28 de grupe pentru profesorii de *Limba și literatura română* și 15 grupe pentru consilierii școlari / psihologi), respectând cerințele CNFP.

Sintetic, în perioada 18 septembrie 2012 – 1 martie 2013, s-au desfășurat 936 de ore de curs, seminar și evaluare pentru cursanții profesori de *Limba și literatura română* și 492 ore de curs, seminar și evaluare pentru consilierii școlari, psihologii sau profesorii de psihologie.

Este impresionant și numărul workshop-urilor susținute: 210, acoperind 756 de ore pentru cursanții profesori de *Limba și literatura română* și 405 ore pentru consilierii școlari, psihologii sau profesorii de psihologie. Menționăm că indicatorii proiectului au fost atinși și în această privință.

În vederea completării programelor de formare continuă „Învățarea și temperamental școlarilor”, respectiv „Evaluarea și temperamental școlarilor”, în perioada martie – decembrie 2012 au fost organizate 11 conferințe în cadrul cărora experți consacrați au susținut comunicări științifice valoroase la București, Cluj-Napoca, Brașov, Constanța, Craiova și Iași.

Evaluarea cunoștințelor dobândite de cursanți s-a realizat pe baza unei proceduri complexe. Astfel, conform proiectului, evaluarea în cadrul fiecărui program de formare a avut două componente: evaluarea pe parcurs (în două etape) și evaluarea finală (50% din calificativul final). Mediul care a permis evaluarea finală a 975 cursanți a fost constituit din platforma e-learning a proiectului.

Evaluarea finală a constat în elaborarea și prezentarea în fața comisiilor abilitate a unui proiect conform cerințelor puse la dispoziția cursanților. Proiectul a fost evaluat de fiecare membru al comisiilor, iar nota finală reprezintă media notelor astfel acordate.

**Evaluarea temperamentului elevilor și a stilului de învățare** a reprezentat o provocare logistică deosebit de complexă. Pentru a realiza obiectivele proiectului, au fost elaborate instrumente speciale conform tutorialului pus la dispoziție de TestCentral ([www.testcentral.ro](http://www.testcentral.ro)): Îndrumar privind aplicarea Chestionarului stilurilor de învățare – LSI – varianta creion-hârtie și Ghidul de completare a chestionarului LSI în format electronic. Școlile înscrise în proiect au ales pentru testare câte două clase de elevi, una cu rezultate bune la învățătură, alta cu rezultate mai slabe pentru a putea identifica impactul aplicării metodelor de predare experiențiale învățate în cadrul programelor de formare.

În final, au fost testați 14.544 de elevi (12.505 au răspuns la chestionarul LSI în sistemul creion-hârtie, iar 2.039 în sistem online), ceea ce reprezintă 80,8% din indicatorul proiectului. Distribuția numărului de elevi testați pe regiuni de dezvoltare este prezentată în tabelul de mai jos.

## Distribuția numărului de elevi testați pe regiuni

Regiunea de dezvoltare	București – Ilfov	Centru	Sud Est	Sud Vest	Nord Est	Nord Vest	Sud Muntenia
Elevi testați	2.248	1.372	1.693	1.971	2.503	1.249	3.508

Testarea s-a efectuat cu respectarea normelor aprobate de Colegiul Psihologilor din România. Chestionarele tipărite au fost transmise școlilor înscrise în proiect, iar aplicarea lor a fost realizată de către consilierii școlari / psihologii din unitățile respective. Testarea s-a realizat numai după ce au fost obținute acordurile părinților privind evaluarea minorilor.

După ce foile de răspuns au fost colectate (în cazul testării creion-hârtie), acestea au fost scorate automat, prin intermediul unui soft specializat, iar experții în psihometrie din cadrul proiectului au generat profilurile interpretative pentru fiecare elev. Toate cele 14.544 de profiluri au fost tipărite și transmise înapoi la școli, fiind distribuite copiilor testați, în prezența părinților sau tutorilor legali. Consilierii școlari au primit câte un CD cu baza de date a profilurilor temperamentale ale elevilor testați.

**Mentoratul** a fost, de asemenea, una dintre activitățile-cheie ale proiectului. Sesiunile de mentorat s-au desfășurat pe grupe, în perioada 11.03 – 6.06.2013, beneficiind de facilitățile platformei e-learning. S-au desfășurat în total 599 de ore de mentorat pentru profesorii de limba română și 196 de ore pentru consilierii școlari și psihologii școlari. La acestea se adaugă orele susținute de către experți pentru prelucrarea statistică a datelor rezultate în urma testării elevilor.

Această activitate a avut ca scop susținerea și monitorizarea aplicării metodelor noi de predare/învățare la elevi și monitorizarea rezultatelor obținute de aceștia în cadrul evaluărilor la orele susținute la clasă.

În cadrul orelor de mentorat, profesorii de *Limba și literatura română* și consilierii școlari au fost sprijiniți în aplicarea metodelor educației experiențiale și în privința testării elevilor pe parcursul trimestrului. Aceștia au avut ocazia de a-și adapta stilul de predare la tipul de învățare și la temperamentul elevilor. Profesorii au dezvoltat teme de studiu individualizate, centrate pe elev, urmărind, prin evaluare complexă, să surprindă progresul elevilor și claselor lor.

Suntem conștienți că efortul nostru va conduce la generalizarea introducerii strategiilor de predare-învățare moderne, interactive și la focalizarea acțiunilor didactice pe elev.

Este locul să mulțumim conducerii Ministerului Educației Naționale, Direcției Generale Management, Resurse Umane și Rețea Școlară din cadrul Ministerului Educației Naționale, inspectoratelor școlare județene, centrelor județene de resurse și asistență educațională, directorilor de școli și, nu în ultimul rând, cadrelor didactice participante pentru întregul lor efort și sprijin, fără de care finalizarea acestui proiect nu ar fi fost posibilă.

7 iunie 2013

**CAPITOLUL I**  
**PROBLEME ALE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI**  
**PREUNIVERSITAR ROMÂNESC CONTEMPORAN**





# Provocări ale educației în contextul culturii contemporane

Grigore Georgiu,  
Facultatea de Comunicare și Relații Publice,  
SNSPA, București

## Introducere. Educația și noile tehnologii de comunicare

Educația este o instituție fundamentală în orice tip de societate. Scurt spus, ea implică parcurgerea unui itinerar complex și îndelungat de învățare, ce debutează în familie, continuă în cadrul unor instituții publice specializate și apoi în mediul social. Pe acest traseu are loc modelarea și construcția personalității tinerilor, în planuri multiple (asimilarea valorilor și a normelor sociale, formarea conștiinței morale și civice, a structurilor cognitive, stimularea atitudinilor creative etc.). Dar toate aceste finalități și procedee presupun o operație fundamentală: transmiterea patrimoniului cultural creat de societate către noile generații, mecanism prin care se asigură continuitatea procesului istoric în toate registrele sale.

Printre atributele care-l definesc pe om în ipostaza de ființă creatoare putem menționa și capacitatea sa de a învăța, de a procesa informații, de a rezolva probleme și de a se adapta unor situații noi. Este oportun să ne amintim, mai ales în aceste vremuri de criză, că resursele materiale și energetice, financiare sau instituționale de care dispun societățile sunt limitate. Singura resursă cu adevărat nepuizabilă a omului o reprezintă *capacitatea sa de a învăța și de a inova*, capacitate care poate fi și ea stimulată și amplificată în anumite condiții.

Ideea că învățarea este o resursă nelimitată pentru dezvoltare s-a impus încă din anii '70 ai secolului trecut, după ce Clubul de la Roma a publicat un raport cu titlul *No Limits to Learning* (Botkin et al., 1981), în care autorii prefigurau o reformă profundă în educație, prin trecerea de la învățarea de menținere (adecvată pentru situații cunoscute și recurente) la învățarea inovatoare, anticipativă și participativă, singura care i-ar putea pregăti pe tineri pentru a face față unor situații noi, fără corespondent în trecutul individual sau societal. Astăzi, în era calculatoarelor și a tehnologiilor digitale, teza că omul își poate amplifica gândirea și capacitatea de învățare a primit noi confirmări și se sprijină pe descoperirile științifice recente care au pus în evidență complexitatea extraordinară a creierului. Acest „super

bio-computer” are o structură arborescentă și iradiantă, iar gândirea noastră are o arhitectură similară, bazată pe capacitatea de a face asocieri și conexiuni nelimitate, astfel încât informațiile și ideile procesate sunt organizate sub forma unor *hărți mentale*, a unor rețele gigantice pe care procesele de învățare le reactivează și le extind în mod continuu. Astfel, creierul poate fi privit ca „o uzină de energie formidabilă”, iar învățarea este „capabilă să pornească motoarele de gândire arborescentă și să creeze cadre conceptuale și noi paradigme cu posibilități nelimitate” (Buzan & Buzan, 2012, p. 336).

Este semnificativ faptul că, în paralel cu dezvoltarea explozivă a noilor tehnologii de comunicare, a avut loc și un progres substanțial în cunoașterea structurilor interne ale creierului și a capacității sale uimitoare de a recepta, stoca și procesa informații. Proiectarea procesului educativ poate fi mai eficientă dacă înțelegem mecanismele mentale prin care elevii asimilează noile informații și le interpretează în funcție de patrimoniul cognitiv dobândit. În acest context, teoreticienii compară tot mai frecvent structura creierului cu cea a calculatorului, găsind multe analogii, dar și diferențe, între modurile lor de funcționare. Astfel, educația poate fi asemănată cu „programarea mentală” a indivizilor, iar cultura, ca rezultat al interiorizării valorilor și a normelor sociale în structurile personalității, funcționează ca un „software” ce orientează comportamentele noastre (Hofstede, 1996).

După cum știm, educația este supusă în societățile actuale unor provocări variate și contradictorii. Prin proiectul derulat de SNSPA – *Stilul de învățare și temperamentul școlărilor, instrumente pentru o educație creativă* – încercăm să răspundem la unele dintre aceste provocări, oferind un ghid pentru o educație mai adecvată în raport cu particularitățile psihologice ale elevilor. Dar, dincolo de problemele care pot fi rezolvate prin reforme mai mult sau mai puțin inspirate, sistemele de învățământ se confruntă și cu o serie de *provocări structurale*, care vizează concomitent aspecte instituționale și elemente de conținut ale educației. Aceste provocări structurale pot fi înțelese dacă luăm în considerare factori precum: contextul globalizării, schimbările profunde de ordin cultural, extinderea noilor tehnologii de comunicare, proiectul societății bazate pe cunoaștere și intensificarea comunicării interculturale. În textul de față voi încerca să analizez câteva aspecte problematice ale educației, raportându-le la *schimbările de paradigmă culturală* pe care le trăim, schimbări pe care trebuie să le punem în conexiune în primul rând cu dezvoltarea explozivă a noilor mijloace și tehnologii de comunicare.

Sistemul de învățământ se confruntă cu numeroase provocări în contextul cultural contemporan. Principala provocare la care trebuie să răspundă este aceea *de a integra în mod adecvat noile tehnologii de*

*comunicare în procesul instructiv-educativ.* Cercetările dedicate educației vorbesc de necesitatea de a aplica o pedagogie media, care presupune atât studierea în școală a noile tehnologii de informare și comunicare, cât și utilizarea acestora ca instrumente capabile să sporească performanțele școlare ale elevilor. Pentru realizarea acestor obiective este nevoie, totodată, de formarea unor competențe mediatice și informaționale la cadrele didactice și de alfabetizare media a tinerilor și a adulților prin programe speciale.

Noile tehnologii informatice reprezintă cuceriri și realizări impresionante ale spiritului uman, performanțe ale științei actuale. Este firesc ca impactul lor în domeniul educației să fie unul revoluționar, pe multiple planuri. Ele asigură un acces rapid la informație și la variate surse ale cunoașterii, fac posibilă ilustrarea prin imagini a unor realități greu accesibile experienței directe. Într-un cuvânt, ele *amplifică experiența și posibilitățile de comunicare ale omului contemporan*, dar și orizontul său de cunoaștere. Însă, cum vom arăta, în cazul unor utilizări abuzive și neadecvate de către copii și tineri, aceste tehnologii pot avea și o serie de efecte negative asupra dezvoltării lor armonioase din punct de vedere cognitiv, moral și emoțional. Aceste riscuri au fost insuficient studiate până acum, dar, în ultimul timp, ele au ajuns să ocupe un loc tot mai important pe agenda cercetărilor dedicate educației.

## **Influența mijloacelor de comunicare asupra structurilor culturale**

Educația îmbracă forme și modalități diferite în funcție de o serie de factori istorici și contextuali ce definesc societățile și modurile lor de viață: natura structurilor sociale și politice, mijloace predominante de cunoaștere și comunicare, tipurile de activități practice și simbolice, sistemul de valori și credințe, reprezentările despre lume care definesc o anumită epocă. Dar, indiferent de aceste împrejurări variabile, în toate cazurile educația presupune un sistem complex de învățare și de acțiuni modelatoare, prin care valorile și normele specifice ale unei societăți sunt asimilate și interiorizate în subiectivitatea indivizilor, astfel încât aceștia să devină membri activi ai respectivei societăți și personalități capabile de autoperfecționare și de atitudini creatoare.

Printre factorii care influențează procesul educativ se află și mijloacele de comunicare. Teza de la care pornim aparține lui Marshall McLuhan, gânditorul care a șocat lumea științifică în anii '60 ai secolului trecut prin ideea că mijloacele de comunicare predominante în cadrul unei societăți determină o structurare specifică a universului cultural, a modurilor de

gândire și a formelor de viață. Iată un citat care rezumă ideea lui McLuhan: „Trebuie să vă aduceți aminte că definiția mijloacelor [de comunicare] în concepția mea este largă: ea include orice tehnologie care creează extensii ale corpului și simțurilor omenești, de la haine la computer. Doresc să subliniez încă o dată o idee fundamentală: societățile au fost întotdeauna modelate mai degrabă de natura mijloacelor de comunicare între oameni decât de conținutul comunicării” (McLuhan, 1997, p. 232). Această idee a fost sintetizată de teoreticianul canadian în formula „the medium is the message” („mijlocul de comunicare este mesajul”).

Putem aplica teza lui McLuhan și în domeniul educației. Astfel, putem susține că educația și formarea tinerilor sunt dependente atât de natura mijloacelor de comunicare utilizate preponderent într-o societate cât și de conținuturile intelectuale transmise prin respectivele mijloace. Așadar, afirmarea unui nou mijloc de comunicare în decursul istoriei duce la reamenajarea întregului câmp al cunoașterii și produce schimbări majore în structura societății și, implicit, în conținutul procesului educativ. McLuhan a diferențiat *trei tipuri istorice de culturi*, în funcție de predominanța formelor (medium-urilor) de comunicare: culturi ale oralității, culturi scrise și culturi dominate de formele audio-vizuale de comunicare. Schematic și convențional, putem considera că este vorba de culturile premoderne, de cele moderne și de cele postmoderne.

În culturile bazate pe oralitate, specifice societăților tribale, arhaice, tradiționale, individul era integrat organic în comunitatea de limbă, de apartenență și de viață. În general, acestea sunt societăți nealfabetizate, în care doar o elită foarte restrânsă avea acces la formele culturii „înalte”, la învățarea scrisului. Comunicarea orală presupune o interacțiune directă, față în față, a interlocutorilor, utilizarea curentă a aceluiași cod, fapt ce determină o solidaritate organică a indivizilor, o predominanță a codurilor comunitare de conduită. Omul societăților tradiționale trăia în lumea magică a cuvântului rostit, subjugat de puterea acestuia de a crea un univers sonor încărcat de semnificații. Oralitatea produce o cultură sincretică, o cultură a spațiului acustic, în care activitățile, cunoștințele, valorile și atitudinile sunt profund integrate și puțin diferențiate. În aceste tipuri de culturi, patrimoniul cunoașterii și normele de conviețuire erau transmise noilor generații pe căile oralității, prin anumite forme consacrate de educație (în familie, învățare practică, ucenicie, ritualuri comunitare etc.). Într-un cuvânt, învățarea codurilor de comunicare și a normelor sociale, transmiterea socială a tradiției și formarea unor competențe ale indivizilor erau asigurate prin anumite practici ale vieții comunitare, prin ceea ce numește „școala vieții”.

## Școala și cultura scrisă în epoca modernă

În schimb, în cultura scrisă și, în special, în lumea modernă, școala devine cu adevărat o instituție fundamentală, cu reglementări și structuri formalizate. Acum, accesul la învățământ devine o problemă specială și gravă pentru societățile în curs de modernizare, cu implicații sociale, politice și economice. Cultura scrisă determină o reorganizare a întregului aparat senzorial și psihologic, produce alte tipare mentale, moduri de percepție și de reprezentare a lumii. Utilizarea scrierii ca mijloc de comunicare predominant presupune competențe și abilități noi. În primul rând, este vorba de a învăța și de a stăpâni să utilizezi un sistem artificial de semne, cum este alfabetul fonetic, care este o construcție convențională și arbitrară. Scrisul și cititul presupun alte operații mentale decât cele utilizate în comunicarea orală. Oralitatea e caracterizată de continuitate, scrisul de discontinuitate. Succesiunea literelor în cuvântul scris și a propozițiilor în fraze au o similitudine cu desfășurarea discursivă și secvențială a operațiilor logice pe care le presupune un silogism, mecanism prin care trecem, pas cu pas, de la premise la concluzii, înlănțuind astfel o demonstrație rațională.

Apariția tiparului la mijlocul secolului al XV-lea și extinderea culturii scrise în epoca modernă pot fi puse în legătură cu predominanța concepțiilor raționaliste, cu gândirea analitică, discursivă și reflexivă, precum și cu alte concepte și procese specifice modernității: ideea de autonomie a rațiunii, ideea de libertate a individului, ca subiect autonom, înzestrat cu drepturi naturale și universale, procesul de autonomizare a valorilor și a sferelor culturale, de segmentare și specializare a activităților economice, separația dintre producție și consum, procesele de standardizare, concentrare și centralizare, ascensiunea individualismului în plan social și politic (McLuhan, 1999, pp. 230-237).

*Dezvoltarea tiparului, extinderea publicațiilor și școala sunt fenomene conexe.* Cartea (de la abecedar și aritmetică până la manualul universitar) a devenit un „depozit” al cunoașterii și un instrument central pentru educație. Pentru omul modern, lectura a devenit o experiență culturală indispensabilă, iar școala, în ultimă instanță, este o formă organizată și instituționalizată de alfabetizare și de lectură. În acest context și sub presiunea încrucișată a unor factori economici, politici și culturali, școala devine o instituție fundamentală a lumii moderne. Scrisul și apoi tiparul au favorizat procesele de abstractizare mentală, dar și pe cele de separare și de individualizare socială. De exemplu, teorema lui Pitagora sau geometria euclidiană nu puteau fi formulate într-o cultură a oralității. Științele moderne ale naturii, mecanica lui Newton, cu presuposițiile lor privind infinitatea și uniformitatea

spațiului și a timpului, nu se puteau dezvolta decât în noul cadru spiritual modelat de „Galaxia Gutenberg”, de civilizația tiparului.

În aceste condiții, formarea unui om cult presupune alfabetizarea și învățarea noilor coduri specializate ale culturii scrise (în care sunt formulate gândirea teoretică, științele, tehnologiile diferitelor profesii, artele, cunoștințele istorice etc.). Iată de ce, acum, școala devine indispensabilă, fiind un factor strategic al modernizării. Așadar, putem conchide că, în istoria civilizațiilor, apariția școlii, ca instituție educativă specializată, este legată de apariția și dezvoltarea scrisului ca mijloc de comunicare. *Destinul școlii este legat organic de cultura scrisă*, ca tip specific de cultură, diferit de cultura orală tradițională, dar și de noul tip de cultură, apărut odată cu expansiunea noilor mijloace de comunicare, puse sub semnul audio-vizualului.

### **„Civilizația imaginii” solicită noi strategii educaționale**

Să ne imaginăm ce răspunsuri am primi dacă am aplica un chestionar în care le-am cere oamenilor de pe stradă [adică: nespecialiștilor] să ne spună: „Ce este nou, cu adevărat nou, în lumea actuală?” Putem presupune că cei mai mulți respondenți ar indica noile tehnologii și mijloace de comunicare (computerul, telefonul mobil, tehnologia digitală, Internetul și altele). Tocmai acești factori au produs și cele mai profunde schimbări și în plan educațional. Știm astăzi că formarea copiilor în contextul societății informaționale este influențată hotărâtor de *noul habitat mediatic* și de întregul complex numit cultură media.

Dificultățile pe care le întâmpină astăzi învățământul sunt legate de schimbarea de paradigmă culturală la care asistăm. E vorba de *trecerea de la cultura scrisă la cea dominată de audio-vizual*, un tip de cultură pe care teoreticienii îl denumesc sintetic cultură media (Kellner, 2001). Tranziția de la civilizația industrială modernă la cea postindustrială a fost însoțită de schimbări corelative în sfera gândirii științifice și filosofice și în formele de expresie artistică, dar și în modurile de viață și în raporturile dintre societăți, amplificând legăturile și interdependențele dintre ele, până la stadiul actual al globalizării. Aceste schimbări cumulate au dus la încheierea unui nou tip de cultură, cultura postmodernă, care se diferențiază față de cea modernă prin multe caracteristici. Când analizează diferențele dintre aceste tipuri de culturi, teoreticienii acordă un rol decisiv noilor mijloace de comunicare. Noile paradigme culturale solicită schimbări și în strategiile educaționale.

Pe măsură ce sistemul mediatic (denumire sub care înțelegem tot caleidoscopul noilor tehnologii și mijloace de comunicare) cucerește spații

tot mai vaste din sfera activităților sociale, din viața publică și privată, „civilizația cărții”, care a dominat lumea modernă, intră într-un declin treptat. În schimb, această „civilizație a imaginii” dislocă poziții și zone importante pe care le deținea înainte cultura scrisă în configurația culturală a indivizilor. Hegemonia ei devine tot mai vizibilă, iar copiii și tinerii sunt integrați și formați parțial în cultura media înainte de a fi integrați în cultura scrisă, care e și cultura dominantă a școlii. Ei sunt asaltați continuu, pe tot traseul școlarității, de la ciclul primar până la facultate, de oferta atractivă și accesibilă a culturii media, care are altă logică decât cultura scrisă. Ea transmite adesea alte conținuturi, în alte forme de expresie și generează, în chip insesizabil și continuu, alte moduri de gândire și de reprezentare asupra lumii, alte moduri de raportare la viață, la carieră, la profesie, la semeni și la societate.

O educație de calitate presupune astăzi utilizarea noile tehnologii de comunicare în procesul educativ. De asemenea, alfabetizarea media, adică dobândirea de competențe în utilizarea acestor tehnologii au devenit condiții pentru inserția cu succes a tinerilor pe noua piață a muncii. De aceea, părinții care cumpără copilului un calculator cred că fac un lucru bun pentru educația sa. Există însă și un revers al medaliei. Cercetările din domeniul neuropsihologiei au arătat că utilizarea excesivă de către copii și tineri a acestor noi tehnologii poate avea consecințe negative asupra dezvoltării lor mentale și afective. Indiferent de conținutul mesajelor pe care le vehiculează, aceste mijloace electronice de comunicare produc grave disfuncții în regimul de funcționare a creierului, creează un tip special de dependență, întârzie formarea abilităților cognitive ale copiilor, diminuează capacitatea lor de concentrare și de învățare. Iată o problemă pe care utilizatorii noilor tehnologii nu o conștientizează, dar studiile recente trag un semnal de alarmă asupra acestor noi vulnerabilități educaționale, diferite față de cele de ordin social.

În aceste condiții, mintea copiilor și a tinerilor devine un câmp de confruntare între două paradigme culturale: *cultura scrisă și cultura media* (instrumentată de sistemul audio-vizual). Ceea ce învață tinerii în cadrul formal al școlii se combină și se confruntă cu ceea ce văd la televizor sau cu ceea ce accesează pe internet. Rezultatul acestor combinații și interferențe este descris de teoreticieni ca fiind o „cultura mozaicată”, de mare diversitate, dar fără o ordine interioară, fără o ierarhie a cunoștințelor și a valorilor. În acest context, școala de tip modern, într-un cadru instituțional și formal, uneori rigid, se confruntă cu o provocare dificilă și greu de definit. Ea este somată să schimbe atât conținutul transmis, cât și formele de pregătire pe care le oferă pentru a se adecva noilor cerințe de pe piața muncii.

## **O problemă socială: accesul la noile tehnologii de comunicare**

Extinderea noilor tehnologii și mijloace de comunicare (televiziune, computere, internet, telefoane mobile etc.) a modificat fundamental datele contextului cultural în care se desfășoară astăzi educația și formarea copiilor. După cum știm, accesul la noile tehnologii de comunicare este restricționat de o serie de factori de natură socio-economică. În această privință, putem constata numeroase inegalități și discrepanțe între societățile din lumea contemporană. Discrepanța dintre cei care au acces la noile surse de informare și cei care nu se bucură de aceste facilități ale civilizației tehnologice a devenit un indicator semnificativ al diferențelor de natură economică, dar și de natură educațională și culturală. Societatea informațională produce astfel o nouă diferențiere în corpul societății, în funcție de statutul economic, social și cultural al grupurilor de utilizatori și de beneficiari ai noii tehnologii.

În condițiile în care informația și noile tehnologii de comunicare au devenit o sursă fundamentală a dezvoltării bazate pe cunoaștere și educație, aceste diferențieri au o relevanță majoră și în plan educațional. Datele statistice privind distribuția geografică a calculatoarelor personale, precum și numărul utilizatorilor de internet sunt relevante pentru nivelul de dezvoltare postindustrială și pentru gradul în care diverse societăți s-au adaptat la noile exigențe ale civilizației informaționale. Pentru a oferi o educație de calitate, în acord cu aceste exigențe, școlile de azi au nevoie de dotări complexe, de calculatoare cu acces la internet, de videoproiectoare și de laboratoare multimedia, care pot fi utilizate în predarea diferitelor discipline. Accesul diferențiat la aceste noi tehnologii, în funcție de o serie de factori sociali și economici, poate duce la accentuarea inegalităților dintre cei „conectați” și cei „neconectați”, atât în cadrul aceleiași societăți, cât între societăți cu grade diferite de dezvoltare.

Copiii și tinerii din mediile sociale defavorizate (din mediul rural, de exemplu) sau din societățile slab dezvoltate, care au un acces limitat la aceste surse de informare și de educație, pot fi considerați ca aparținând unor medii defavorizate și vulnerabile din punct de vedere social și educațional. Tema mult discutată a șanselor egale are o implicație evidentă în plan educațional: accesul egal la noile tehnologii informatice și de comunicare. Acest obiectiv ar trebui să devină unul prioritar pentru politica educațională, întrucât ceea ce s-a numit „noua alfabetizare” presupune cunoașterea și utilizarea acestor tehnologii, dobândirea de abilități și competențe care au devenit condiții indispensabile pentru inserția cu succes a tinerilor pe noua piață a muncii. În același timp, o educație complexă și valorificarea potențialului uman reprezintă cel mai important suport pentru societatea cunoașterii și dezvoltarea durabilă.



## **Sistemul mediatic a schimbat paradigma educațională**

Un alt aspect al problemei privește modul în care sunt utilizate, de către familie și școală, aceste noi tehnologii în actul educațional. Această utilizare trebuie să fie adecvată vârstei și cerințelor specifice ale diferitelor etape pe care le parcurge procesul de formare mentală și afectivă a copiilor. Cercetările din ultimele decenii au demonstrat că dacă timpul petrecut de copii în fața televizorului și a calculatorului depășește anumite praguri, atunci aceste noi mijloace pot avea efecte dintre cele mai grave asupra dezvoltării armonioase a personalității lor.

Cum știm, orice nouă tehnologie inventată de om are efecte pozitive și negative, în funcție de contexte, de domenii și de modul în care este utilizată. La fel se întâmplă și cu noile mijloace de comunicare. Ele au creat noi oportunități și facilități în plan educațional, dar, prin utilizarea lor excesivă de către copii, pot diminua capacitatea de învățare a acestora și pot produce afecțiuni grave în plan emoțional și volitiv. Sunt concluzii ale unor studii științifice recente, care trag un semnal de alarmă în această privință.

Privite în ansamblul lor, aceste noi tehnologii și mijloace de comunicare definesc societatea informațională și produc schimbări majore în toate domeniile vieții sociale, în economie, administrație și viața politică, în formele de organizare a muncii și în nomenclatorul profesiilor, dar și în modurile de gândire și în viziunea oamenilor asupra lumii. Radioul, televiziunea, sateliții de telecomunicații, casetele video, telefoanele mobile, calculatorul personal și internetul (care, să ne amintim, au în urmă doar o istorie de circa două decenii) reprezintă un nou mediu tehnologic și civilizațional în care se formează tânăra generație. În special calculatorul și internetul sunt considerate invenții care au produs o schimbare gigantică în viața umană. Sub presiunea mijloacelor electronice de comunicare lumea actuală dobândește o configurație nouă, devenind treptat un fel de „sat global”. Lumea actuală este străbătută în lung și-n lat de multiple rețele de comunicare, diversele părți ale lumii sunt interconectate și cuprinse în „plasă” uriașă a noilor tehnologii digitale, care au multiplicat, în progresie geometrică, posibilitățile de comunicare dintre oameni și societăți. Această nouă infrastructură tehnologică a creat o rețea de comunicare practic nelimitată, „o societate în rețea” (Castells, 2001, p. 416), o rețea de date, idei și imagini, ce înconjoară planeta ca un spațiu virtual.

În mod metaforic, noul sistem mediatic poate fi considerat *sistemul nervos al societăților informaționale*. Oamenii sunt ancorați astăzi într-un uriaș habitat mediatic, care le condiționează existența cotidiană, dar și viziunea asupra lumii. O interpretare filosofică a noului mediu de viață ne sugerează că am ajuns cu toții, copii și adulți, în condiția de a fi „captivi” în realitatea virtuală produsă de sistemul mediatic. „Devine din ce în ce mai

evident că, asemeni oamenilor din peștera lui Platon, noi trăim într-o lume creată de mass media, mai degrabă decât în realitatea însăși” (De Fleur, Ball-Rokeach, 1999, p.258). Mai mult decât pentru adulți, ancorați în viața reală, acest lucru este valabil pentru copiii și tinerii care petrec ore în șir fascinați de jocurile pe calculator și trăiesc scufundați în lumea virtuală a internetului, o adevărat „lume a umbrelor” și a simulacrelor. Influențele acestui nou habitat mediatic asupra sensibilității și a minții umane, și, în special, asupra procesului de formare a copiilor, sunt încă insuficient cercetate, pentru că, privite la scara istoriei umane, „explozia”, răspândirea și efectele noilor mijloace electronice sunt fapte recente (aproximativ o jumătate de secol).

### **Efecte contradictorii ale noilor tehnologii de comunicare**

Pentru a înțelege mai bine efectele contradictorii ale mijloacelor de comunicare asupra educației trebuie să revenim la teza lui McLuhan. Sistemul mediatic exercită două tipuri de influențe: influențe care țin de natura noile mijloace electronice de comunicare și influențe determinate de conținuturile transmise prin aceste mijloace. În această distincție se află o cheie a problemei. O interpretare maximalistă ar susține că influența pe care exercită mediul/forma de comunicare este mai importantă și mai profundă decât influența pe care o are conținutul comunicării. Dar mai aproape de adevăr e afirmația că *influența mijloacelor se adaugă la influența conținuturilor*.

Noile mijloace de comunicare și mediul cultural pe care l-au produs se află în competiție cu universul cărților, cu mediul cultural al modernității. *Cartea și ecranul* sunt medii de comunicare diferite și produc experiențe spirituale diferite. O serie de cercetări care au demonstrat că televiziunea și calculatorul modifică regimul unor procese psihice, precum percepția, reprezentarea, voința, memoria și gândirea. Un simptom este și scăderea interesului pentru lectură la tânăra generație. În ultima vreme, tot mai mulți cercetătorii din domeniul neuropsihologiei și al științelor cognitive au pus în evidență o serie de efecte negative ale acestor tehnologii asupra minții umane, *indiferent de conținutul mesajelor pe care le vehiculează*. Această ultimă precizare trebuie neapărat reținută pentru a înțelege semnificația semnalelor de alarmă pe care le primim din partea educatorilor și a celor care studiază impactul sistemului mediatic actual asupra procesului educațional în general.

În urma unor studii pe care le-a efectuat în ultimele două decenii, savantul brazilian Valdemar W. Setzer, specialist în noua tehnologie, susține că imaginea televizuală induce o stare de semisomnolență, iar calculatorul are efecte similare, mult agravate însă în cazul jocurilor video.

Recomandarea sa este ca vizionarea programelor TV să fie drastic limitată pentru copii de vârste fragede, iar calculatorul să nu fie folosit înainte de 12-13 ani. Contrar unor opinii curente, autorul susține că atât vizionarea în exces a programelor de televiziune, cât și utilizarea computerului pentru jocurile video și navigarea pe internet au efecte dăunătoare pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor și tinerilor (Setzer, 2008).

Cercetările dedicate educației se confruntă, astfel, cu un nou orizont problematic. Imaginea televizuală, prin succesiunea rapidă a cadrelor și a planurilor, dar și prin alte elemente specifice, produce modificări semnificative în regimul de funcționare a creierului uman. În timpul vizionării unui program de televiziune, activitatea noastră cerebrală „este complet diferită de aceea întâlnită în mod obișnuit în viața oamenilor”. Este vorba, în special, de starea de semisomnolență a emisferei stângi și de faptul că emisfera dreaptă, care preia activitățile cognitive, elaborează mai degrabă răspunsuri emoționale decât raționale (Gheorghe, 2006, pp.22-26). Această „anomalie neurologică” este prezentă și la adulți, dar efectele ei negative sunt mult mai puternice în cazul copiilor, întrucât structurile lor cerebrale se află într-un proces de construcție și de configurare. Vizionarea în exces a programelor televizuale și jocurile pe calculator împiedică formarea și configurarea acelor rețele neuronale care sunt un suport indispensabil pentru procesarea mentală, prin intermediul limbajului, a stimulilor externi și a informațiilor, pentru gândirea abstractă, analitică și logică, pentru înțelegerea semnificațiilor și dezvoltarea imaginației creatoare. În rezumat, copiii crescuți în fața ecranului de la televizor sau de la calculator prezintă deficiențe grave în ceea ce privește dezvoltarea capacității lor cognitive.

Aceste efecte negative sunt relativ independente de contextele sociale ale educației. Ele sunt provocate de influența specifică a tehnologiei electronice asupra sensibilității și a minții umane, influență care trebuie pusă în strânsă corelație cu formele perceptive și de reprezentare pe care le favorizează imaginea televizuală, dar și cu experiența virtuală pe care utilizatorii internetului o acumulează în decursul vieții. Unele studii efectuate în SUA și în alte țări au semnalat o tendință îngrijorătoare, dar care este confirmată statistic, anume de scădere „a capacităților cognitive de nivel superior” la noile generații (capacitatea de se concentra, de a înțelege sensurile unui text, de a raționa și de a rezolva probleme de o anumită complexitate). Concluzia a fost că elevii de azi nu pot obține performanțe comparabile cu generațiile anterioare „pentru că nu-i mai ajută mintea” (*Ibidem*, p.30). Pentru că mintea lor a fost dereglată de efectele de natură hipnotică pe care le are asupra lor televiziunea și utilizarea în exces a calculatorului, activități care solicită și antrenează alți centri nervoși decât lectura. Astfel, elevii care devin dependenți de televizor sau de calculator

(dependență care este comparabilă cu dependența de droguri) prezintă anumite simptome specifice: incapacitatea de a se concentra în timpul lecțiilor și al lecturii, de a înțelege semnificația unui text mai complex, de a urmări traseul logic al unui raționament sau al unei demonstrații științifice, starea de pasivitate sau de neliniște și agitație incontrollabilă, dificultăți de adaptare, stări de depresie, tendințe de izolare și de automutilare, chiar de sinucidere (vezi fenomenul „Emo”).

Așadar, la influențele pe care le au emisiunile de la televizor (de exemplu, violența din desenele animate) se adaugă influențele secunde, dar mai profunde pe care le exercită natura acestui mijloc de comunicare asupra percepției, sensibilității și imaginației copiilor. Ne influențează și mesajele explicite pe care le receptăm prin televizor, dar ne influențează mai profund și mai durabil faptul în sine al privitului la televizor, faptul că ne uităm la televizor uneori din leagăn până la mormânt.

### **Calculatorul cu lumea lui subminează lumea cărților?**

Utilizarea calculatorului poate avea efecte negative similare cu televiziunea. Elementul lor comun este *predominanța imaginii față de mesajul verbal*. Opiniile privind impactul calculatorului asupra procesului educațional sunt diferite în rândurile specialiștilor. Unii susțin că e un instrument cu valențe nebănuite în domeniul învățământului și al educației, alții, dimpotrivă, pun în evidență doar implicațiile sale negative, îl privesc ca pe un instrument al „diavolului”, care va reduce capacitățile cognitive ale oamenilor, va dizolva sentimentul comunitar și simțul lor de responsabilitate socială. E greu de găsit un echilibru între viziunile apologetice și cele apocaliptice, pentru că cele două invocă în sprijinul lor date și situații reale, dar care pot fi interpretate în paradigme diferite.

După opinia lui Setzer, pe care l-am citat, calculatorul este o „mașină matematică”, bazată pe operații formale, reguli și combinații prestabilite, iar utilizarea sa presupune comenzi mecanice, stereotipizate, care solicită doar unele funcții ale gândirii, inhibând altele. Utilizat în exces de către copii, calculatorul le dezvoltă cu timpul o „gândire mașinală”, formală, diminuând creativitatea și imaginația, capacitatea de înțelegere și de reflecție critică asupra lumii (Setzer, 2008). Performanțele cognitive ale creierului uman s-au format în decursul evoluției prin adaptări succesive în urma unor interacțiuni complexe cu mediul fizic, cu realitatea înconjurătoare (Delacour, 2001, p.197). Dar sistemul mediatic actual înlocuiește „interacțiunile directe” cu realitatea fizică și comunicarea nemijlocită, față în față, cu semenii, prin „interacțiuni mediate”, care implică experiențe perceptivă și psihologice cu totul diferite față de experiențele parcurse de

om în evoluția sa milenară (Thompson, 1999, pp.20-21). Pornind de la aceste constatări, Giovanni Sartori consideră că actuala revoluție multi-media, prin care experiența directă este înlocuită cu cea mediată, iar cuvântul este dislocat de imagine, îl va transforma pe *homo sapiens* într-un *homo videns*. Numitorul comun al acestei revoluții este „tele-vederea, și prin aceasta o tele-trăire a noastră”, fapt care duce la subminarea gândirii abstracte și la „imbecilizarea” omului (Sartori, 2005, p.11)

După opinia autorului, televiziunea produce o ruptură în ordinea comunicării și „modifică radical (sărăcindu-l) aparatul cognitiv al lui *homo sapiens*”. Ea modifică natura comunicării, relația dintre cuvânt și imagine, inversează procesele cognitive normale, ne scoate din contextul cuvântului și ne trece în contextul imaginii. Limbajul verbal este un instrument al comunicării, dar și un instrument al gândirii. Ceea ce nu se poate spune despre limbajul imaginilor. „Video-copilul”, format prin interacțiunea sa precoce cu sistemul mediatic, obișnuit cu lumea virtuală, cu jocurile video, unde legile fizice nu operează, va rămâne un handicapat cultural, cu o structură mentală alterată, cu o capacitate atrofiată de abstractizare, de înțelegere și de reflecție critică (*Ibidem*, p.49). Video-copilul, din cauza deficitului de experiență reală și a surplusului de experiență mediată și virtuală, va avea dificultăți de adaptare când va ajunge să se confrunte cu probleme reale într-o lume reală.

Lectura presupune o atenție orientată, un efort de concentrare și un exercițiu al imaginației creatoare, pentru ca elevul să poată construi mental imaginile situațiilor și ale acțiunilor descrise sau sugerate în textul citit și să înțeleagă semnificația acestora. Dar, copiii și elevii obișnuiți cu televizorul și calculatorul, de la care primesc imagini de-a gata, așteaptă ca semnificația unui text să le apară „în chip magic”, ca un efect vizual, sub forma imaginilor, iar procesul de învățare să fie unul distractiv și amuzant, un spectacol dramatizat, întocmai ca în experiența virtuală pe care au avut-o în interacțiunea lor prelungită cu televizorul și calculatorul. De aceea, pentru ei lectura este „plictisitoare”, în comparație cu „spectacolul” pe care îl oferă imaginile televizuale. Paradoxal este faptul că imaginația și reflecția interioară se atrofiază pe măsură ce se amplifică experiența virtuală pe care ne-o mijlocește calculatorul. Un autor care a studiat influențele pe care le are utilizarea internetului asupra minții umane, dar și a creierului, susține că aceste efecte negative sunt mai vizibile în schimbările ce afectează modurile de gândire și obișnuințele noastre de lectură. „Nu mai gândesc așa cum obișnuiam să o fac. O simt cel mai tare atunci când citesc. Acum, concentrarea mea începe să o ia razna după o pagină sau două. Devin agitat, pierd șirul, încep să caut altceva de făcut” (Carr, 2012, p. 23). Cuvântul pierde teren în favoarea imaginii.

Reproduc, în final, câteva fragmente dintr-un articol semnat de Mircea Cărtărescu, un articol cu un titlu emblematic: „Lumea cărților se scufundă”.

„Ieri, la un curs, i-am întrebat pe studenții mei dacă știu numele vreunui scriitor român cu vârsta sub treizeci de ani. Văzând că se lasă tăcerea, am coborât ștacheta: spuneți-mi un scriitor sub patruzeci de ani. Nimic. Măcar unul sub cincizeci de ani! Incredibil: studenții de la filologie, din ultimul an, nu cunoșteau măcar un nume de scriitor român sub cincizeci de ani! Și vă asigur că nu e vorba de niște loaze, ci de copii buni, dornici să învețe. Numai că lumea lor nu mai seamănă cu lumea noastră. Civilizația cărții se scufundă sub ochii noștri, tragic ca o mare corabie care-a lovit un recif. Televiziunea, computerul cu posibilitățile lui multimedia și virtuale, iPodul și iPhone-ul au erodat și ruinat în ultimul timp lumea bibliotecilor, atât de greu și migălos construită de zeci de generații încoace, de când există scrierea” (Cărtărescu, 2010).

## **Concluzii**

Accesul la noile tehnologii și mijloace de comunicare a devenit un indicator semnificativ al dezvoltării în contextul societății informaționale. Aceste mijloace au un rol important și în formarea tinerei generații. Ele reprezintă noi ferestre deschise spre lume, noi posibilități de acces la informație și la sursele cunoașterii. Dar, cercetările mai recente și studiile de referință pe care le-am invocat demonstrează că există și un revers al medaliei. Consumul excesiv al produselor media, jocurile pe calculator, navigarea pe internet, dependența pe care o generează aceste tehnologii, fascinația hipnotică pe care o exercită universul lor virtual provoacă grave disfuncții cerebrale și afectează negativ dezvoltarea capacităților cognitive ale copiilor și tinerilor. Părinții, educatorii și toți cei responsabili de formarea copiilor și a tinerilor pentru viață trebuie să găsească un echilibru și un dozaj optim pentru a valorifica potențialul educativ al acestor noi mijloace și a limita efecte lor negative. Întrucât este imposibil să-i izolăm pe copii de acest uriaș dispozitiv mediatic, care a devenit un element omniprezent în viața noastră cotidiană, trebuie să regândim procesul de educație în acest context și să conștientizăm atât beneficiile și oportunitățile, cât și riscurile și vulnerabilitățile pe care le-am semnalat. Orizontul problematic al acestei teme reprezintă o provocare pentru noile cercetări dedicate educației.

## Bibliografie

- Buzan, T., Buzan B. (2012). *Hărți mentale*. București: Editura Curtea Veche.
- Botkin, J. W., Elmandjra, M., Malița, M. (1981). *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman*. București: Editura Politică.
- Carr, N. (2012). *Superficialii. Efectele internetului asupra creierului uman*. Traducere de Dan Crăciun. București: Editura Publica.
- Castells, M. (2001). *La société en réseaux*. Tom I, *L'ère de l'information*, Nouvelle édition, Paris: Fayard.
- Cărtărescu, M. (2010). *Lumea cărții se scufundă*, articol în Evenimentul zilei, 12 martie, 2010, la adresa (accesat 29.05.2013): <http://www.evz.ro/detalii/stiri/senatul-evz-lumea-cartii-se-scufunda-889235.html#ixzz20LecI2Kh>.
- Delacour, J. (2001). *Introducere în neuroștiințele cognitive*. Iași: Polirom.
- DeFleur, M. L., Ball-Rokeach, S. (1999). *Teorii ale comunicării de masă*. Iași: Polirom.
- Gheorghe, V. (2006). *Efectele televiziunii asupra minții umane*. București: Editura Prodromos.
- Hofstede, G. (1996). *Managementul structurilor multiculturale. Software-ul gândirii*. București: Editura Economică.
- Kellner, D. (2001). *Cultura media*. Iași: Institutul European.
- McLuhan, M. (1999). *Mass media sau mediul invizibil*. București: Editura Nemira.
- Sartori, G. (2006). *Homo videns. Imbecilizarea prin televiziune și post-gândirea*. București: Humanitas.
- Setzer, V. W. (2008). A Critical View of the „One Laptop per Child” Project, în „12th World Multiconference on Systemics, Cybernetics and Informatics: WMSCI”, 2008, June 29 – July 2, 2008, Orlando, Florida, U.S.A, studiu accesat pe 13 .08.2008 la adresa: <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/OLPC-WMSCI.pdf>.
- Thompson, B. John. (1999). *Mass media și modernitatea*. București: Editura Antet.

# Aspecte ale învățământului preuniversitar românesc

Anca Urduzan,  
Colegiul Tehnic „Transilvania”, Brașov

*Mintea discipolului nu este o amforă în care să torni cunoaștere, ci un foc viu pe care trebuie să-l întreții. (Plutarh sec I d.Hr)*

Aceste cuvinte le-am auzit de la un mare profesor, domnul profesor Eugen Noveanu, la un seminar dedicat formării de competențe TIC consilierilor școlari. Mi-a plăcut foarte mult acest citat, deoarece el rezumă ceea ce ar trebui să constituie idealul educațional.

Din păcate, școala contemporană românească continuă să creeze forme fără fond. În toată această perioadă de (perpetuă) tranziție nu s-a dat timp dezvoltării unui sistem educațional coerent, corect și adaptabil. Lucrurile se schimbă, doar de dragul schimbării, nu pentru că nu ar funcționa. Această stare de nesiguranță și de incertitudine se resimte, direct și acut, atât în relația dintre școală ca instituție și comunitate, cât și în relațiile directe dintre actorii câmpului educațional (elevi-părinți-cadre didactice).

Privind școala ca orice organizație este important să se ia în calcul faptul că viața unei organizații nu este reprezentată doar de activitățile sale, ci și de stările, trăirile celor care-și desfășoară activitatea în acea instituție. Păun (1999) menționează că membrii unei organizații interacționează și cooperează, iar de cele mai multe ori, activitatea lor este însoțită și de trăirile acestora. Aceste trăiri se pot situa la poli opuși: satisfacție-insatisfacție, bucurie-tristețe, încredere-descurajare etc. Trăirile sunt subiective, dar pot influența pozitiv sau negativ bunul mers al organizației. Toate acestea se traduc în „climatul organizațional” (Păun, 1999).

Școala este o organizație unde climatul constituie o variabilă foarte importantă, deoarece influențează calitatea actului pedagogic, atât din perspectiva elevului, cât și a cadrului didactic. Revenind la trăirile membrilor organizației-școală și la modul în care acestea influențează mersul acestei organizații, se poate spune că în școala contemporană românească se simte o puternică stare de descurajare, insatisfacție și dezorientare. Aceste trăiri nu le au doar cadrele didactice, ci și părinții și elevii.

Referindu-ne, în continuare, la cadrele didactice, s-a menționat mai sus că acestea sunt descurajate, că au un sentiment de insatisfacție profesională



și personală și sunt demotivate. Toate aceste sentimente au apărut din cauza mai multor factori care influențează climatul școlii (Păun, 1999):

➤ Factori structurali – aceștia indică raporturile ierarhice dintre indivizi, dintre diferitele niveluri. În această perioadă raporturile ierarhice s-au destruc-turat, mai ales din cauza numirilor pe criterii politice a managerilor, pe criterii de competență. S-a ajuns, astfel, la o perimare a conceptului de „manager”. Alți factori structurali se referă la mărimea școlii – o școală mare cu un număr mare de cadre didactice și de elevi, nu oferă un climat cald, așa cum se presupune că ar putea să ofere o școală de dimensiuni mai mici – dar și la compoziția umană a școlii –, vârstă, poziție socială, pregătire profesională etc.

➤ Factori instrumentali – se referă la condițiile și la mijloacele de îndeplinire a obiectivelor școlii.

➤ Factori socio-afectivi și motivaționali – se manifestă prin efectele lor asupra adaptării fiecărui cadru didactic la climatul școlii, dar și la aspectele motivaționale. Chiar și în școlile mici se face simțită prezența, așa numitelor, „biserițe”, care sunt realizate pe baze de acceptare, puncte de vedere comune sau interese personale. Un management defectuos poate să creeze stări conflictuale și nemulțumiri, mai ales prin preferința pentru un grup sau altul, astfel încât efectele tensiunii existente se transferă în clasă sau, mai grav, se manifestă în moduri lipsite de etică – bârfirea sau deni-grarea colegilor în fața elevilor și a părinților.

În afară de acești factori, menționați mai sus, incoerența decizională a creat o stare de confuzie care se accentuează an de an. Elevii și părinții acestora se simt victime ale tuturor acestor schimbări care nu au nicio finalitate, iar cadrele didactice se simt hăituite de cerințele tot mai lipsite de sens.

Un exemplu concret și relativ recent: anul școlar precedent a debutat cu o mult mediatizată „evaluare inițială”. S-au făcut subiecte, inclusiv pen-tru discipline pe care bieții elevi nu le-au studiat, s-au făcut statistici peste statistici, iar rezultatul? Finalitatea acțiunii? Nu a existat. S-au pierdut aproape cinci săptămâni de școală fără ca această evaluare să ofere infor-mații noi despre sistem, despre metode de predare-evaluare, despre ce-ar trebui făcut în continuare.

Programele au rămas aceleași, numărul de elevi dintr-o clasă este tot mai mare, prin comasarea masivă a multor școli și licee, dar se vorbește despre calitate în educație, despre abordare individualizată, fără a se menționa că acestea trebuie obținute cu 35-40 de elevi într-o sală de clasă.

Reforma curriculară a constituit una dintre cele mai controversate aspecte ale învățământului de după 1989, prin această reformă încercându-se să se dea o nouă viziune educațională în spațiul românesc. După elaborarea primelor documente, curriculum-ul românesc a trebuit să parcurgă mai multe etape (*Propuneri de restructurare a curriculum-ului național* – document de lucru, ISE București, 2009):

- 2001 – s-au aprobat noi planuri pentru învățământul obligatoriu și pentru liceu;
- 2003 – s-au aprobat noi planuri de învățământ și programe școlare pentru clasele de debut și pentru cele de final din învățământul obligatoriu;
- 2004 și 2005 – au fost elaborate noi planuri de învățământ și programe școlare pentru celelalte clase de învățământ primar, respectiv liceal;
- 2009 – au loc noi modificări ale planurilor de învățământ

Aceste etape nu au fost însă decât experimente, care nu au folosit nimănui. Dimpotrivă, rezultatele sunt din ce în ce mai triste.

Toate aceste revizuiți nu s-au concretizat în ceea ce așteptau toți actorii câmpului educațional, respectiv decongestionarea programelor, echilibrarea raportului dintre cunoașterea academică și aspectul practic al celor învățate, corelarea specializărilor cu cerințele pieței muncii etc.

Se vorbește despre formarea de competențe, mai ales în învățământul profesional și tehnic, dar în continuare practica de specialitate se face cu grupe mari de elevi (25-30 de elevi), iar agenții economici se plâng de faptul că elevii au cunoștințe anacronice, deci programele școlare sunt depășite de evoluția tehnicii și de dinamizarea schimbărilor profesiilor.

În planurile de învățământ apare ideea de *curriculum la decizia școlii*, însă în multe licee, mai ales în cele tehnice, nu se mai pot propune și opționale deoarece programa este foarte încărcată, astfel încât activitatea școlară în aceste licee se prelungește până la mijlocul lunii iulie, aproape la o lună după ce toți ceilalți elevi au intrat în vacanță. Continuând pe aceeași idee, este total neproductiv și inegal să se ceară elevilor din liceele tehnice să susțină același tip de bacalaureat cu elevii de la licee cu profil teoretic (științele naturii, profil umanist etc.), în condițiile în care aceștia (elevii din liceele tehnice), pe lângă disciplinele teoretice de cultură generală au între 5 și 8 discipline tehnice.

Din punct de vedere metodologic, programele școlare actuale oferă strict informații legate de disciplina în cauză, fără referiri la aspecte precum importanța activităților de grup sau în pereche, în realizarea unor sarcini de învățare sau în evaluarea elevilor. De asemenea, nu se pune accent pe transdisciplinaritatea cunoștințelor sau pe transferul acestora în rezolvarea unor probleme de viață, astfel încât absolvenții învățământului preuniversitar nu au competențe reale de viață, nu știu să se adapteze și să fie flexibili, atât timp cât în toți anii de școală au fost blocați în niște tipare. De multe ori, competențele de comunicare se rezumă la cunoașterea și utilizarea limbajului de specialitate, chiar și atunci când se referă la exprimarea opiniei. Competențele care vizează comunicarea ca interacțiune sunt puțin sau deloc menționate în programe, ceea ce duce la o insuficientă pregătire a elevilor pentru comunicarea în afara disciplinelor, a situațiilor formale și, mai ales, în afara școlii.

Plecând de la formarea de competențe de comunicare în afara școlii se ajunge la ideea de curriculum non-formal și de extindere a curriculum-ului formal în cel non-informal. Și acesta este greu de îndeplinit datorită formalităților tot mai greoaie, dar și a resurselor tot mai scăzute de care beneficiază școala. Cadrele didactice se gândesc de mai multe ori dacă să organizeze activități extrașcolare care presupun ieșirea din cadrul formal al școlii (și oarecum securizat), deoarece exemplele de incidente și accidente, uneori cu final tragic, impun o reconsiderare a acestor demersuri. Este de dorit să generalizezi, să transferi în viața reală cele dobândite, însă este necesar să se vină în întâmpinarea elevilor și a cadrelor didactice cu reglementări clare și pertinente, cu asumarea responsabilității din partea tuturor celor implicați, și aici vorbim mai ales de familie, nu doar să se transfere întreaga responsabilitate cadrului didactic.

Coroborând toate acestea este important să se reconsidere mai multe aspecte ale învățământului preuniversitar românesc:

- centrarea educației pe formarea de competențe, iar învățarea centrată pe elev să devină o realitate, ca și transferul dintre aspectele academice ale cunoștințelor și viața reală;

- investiția în educația timpurie – studiile au evidențiat beneficiile majore ale educației timpurii mai ales în planul non-cognitiv (Curriculum pentru educația timpurie a copiilor de la 3-6/7 ani, MEC, UMPIP, 2008);

- dezvoltarea socio-emoțională, motivația și atitudinile pozitive față de învățare prin deschiderea școlii către social și adaptarea ofertei curriculare la nevoile personale ale elevilor;

- realizarea unei coerențe la nivelul proiectării curriculare, promovarea de strategii de predare-învățare care angajează toți elevii în actul de predare-învățare și reușesc, în același timp, o adaptare la diferite stiluri de învățare; susținerea posibilității de alegere la nivel curricular, pentru a oferi oportunități egale de învățare (*Personalised education*, OECD, 2006).

- descentralizarea în educație – care să se concretizeze prin acordarea unei mai mari libertăți școlii în alegerea manualelor, în introducerea CDS-urilor etc.;

- nevoia de descongestionare la nivelul planurilor de învățământ și al programelor școlare, care să ia în considerare timpul școlar ca resursă educațională, parte a curriculum-ului școlar; această descongestionare realizându-se într-un mod coerent care să respecte câteva principii:

- regândirea proiectării curriculare din perspectiva educației pe tot parcursul vieții, prin asimilarea domeniilor competențelor-cheie și a celor care corespund nivelurilor de calificare;

- asigurarea coerenței concepției curriculare pentru învățământul preuniversitar și a continuității între nivelurile de învățământ (pre-primar, primar, secundar);

- reducerea numărului de ore pe săptămână prevăzute în planurile de învățământ;
- flexibilizarea parcursului educațional, printr-un raport adecvat între segmentele curriculare trunchi comun (TC) – curriculum diferențiat (CD) – curriculum la decizia școlii (CDS).

## **Bibliografie**

- Păun, E. (1999). *Școala abordare psihopedagogică*. Iași: Polirom.
- Propuneri de restructurare a curriculum-ului național – document de lucru*. ISE București, 2009.
- Personalised education*. OECD, 2006.
- Curriculum pentru educația timpurie a copiilor de la 3-6/7 ani*. MEC, UMPIP, 2008.

## **Scurte reflecții asupra învățării socio-emoționale în școală**

Camelia Truța,  
Facultatea de Psihologie și Științele Educației,  
Universitatea „Transilvania”, Brașov

Autorii lucrării *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators* (Elias et al., 1997) subliniază o realitate prezentă nu numai în școlile din vestul Europei și America de Nord, zone la nivelul cărora și-au demarat analiza prezentată în cadrul lucrării, ci la fel de caracteristică sistemului românesc de învățământ: din ce în ce mai multe persoane, cu sau fără putere decizională, implicați direct sau nu în procesul de educație, instituții guvernamentale sau reprezentanți ai societății civile, doresc să îmbunătățească sistemul de educație. Perspectivele asupra a ceea ce presupune această îmbunătățire variază. Formarea de competențe de bază și transversale, dezvoltarea gândirii critice, eliminarea violenței și a comportamentelor nesănătoase, simplificarea conținuturilor, implicarea mai activă a părinților, implicarea comunităților locale, formarea trăsăturilor morale de caracter, respectarea diversității sunt câteva din modalitățile, mai mult sau mai puțin viabile, vehiculate frecvent în ultimii ani. Deși varietatea și variabilitatea propunerilor pun sub semnul întrebării atingerea obiectivului comun declarat, și anume îmbunătățirea sistemului de educație, toate aceste perspective recunosc și accentuează rolul fundamental pe care școala îl are în formarea elevilor.

Una dintre perspectivele reale de îmbunătățire a educației este cea a introducerii educației socio-emoționale în școli. Realismul acestei perspective și, ca atare, viabilitatea ei, este dat de rezultatele cercetării științifice în domeniu, care arată că implicarea activă și sistematică a școlilor în formarea și dezvoltarea abilităților de natură socială și emoțională ale elevilor se asociază cu creșteri ale performanței academice a acestora, mai ales în sarcini de natură cognitivă (Brendtro, Brokenleg și Van Bockern, 1990), descreșteri ale comportamentelor anti-sociale (Dusenbury și Falco, 1997), îmbunătățiri ale relațiilor sociale în cadrul instituțiilor (Elias et al., 1997).

A aduce emoțiile în discuția despre învățare, și mai ales despre învățarea în context formal, poate fi, în același timp, riscant și relevant. După o lungă perioadă de timp în care emoțiile au fost considerate

iraționale și, ca urmare, disfuncționale în contextul muncii, se acceptă și în practică, nu numai la nivelul comunității științifice, faptul că omul aduce întreaga sa viață emoțională în fiecare context social în care se află (Fineman, 2003). În învățare, emoțiile se asociază, pe de o parte, cu abilitatea de a procesa și interpreta cu acuratețe informațiile, iar pe de altă parte, înțelegerea și gestionarea propriilor emoții constituie o resursă la îndemână pentru obținerea succesului (Darling-Hammond et al., 2012).

Competența socio-emoțională este abilitatea de a înțelege, gestiona și exprima aspecte de natură socială sau emoțională ale vieții personale într-o manieră care favorizează rezolvarea cu succes a sarcinilor asociate învățării, formării și menținerii relațiilor, rezolvării de probleme (Elias et al., 1997). Competența socio-emoțională include conștientizarea propriilor emoții, controlul impulsurilor, munca în echipă, grija pentru starea de bine proprie și a celorlalți, aceleași abilități pe care le surprinde conceptul de inteligență emoțională (Goleman, 2001). Învățarea socio-emoțională este procesul prin care elevii își dezvoltă abilitățile, atitudinile și valorile necesare pentru a-și contura competența socio-emoțională. Învățarea socio-emoțională poate fi definită ca (Zins, Weissberg, Wang și Walberg, 2004):

a. Deținerea și utilizarea adecvată a abilităților de relaționare interpersonală și în grupuri mici (recunoașterea, gestionarea și exprimarea adecvată a emoțiilor);

b. Internalizarea atitudinilor și valorilor pro-sociale care permit individului să își atingă scopurile, să rezolve probleme, să se implice activ în procesul de învățare, să obțină succes pe plan academic.

Abilitățile socio-emoționale sunt similare abilităților academice prin faptul că se dezvoltă în timp, necesită exprimare și exersare continuă, pot fi combinate pentru a crește capacitatea elevului de a face față situațiilor complexe. Setul de abilități sociale și emoționale pe care învățarea emoțională ar trebui să le abordeze include (fără a se limita la acestea): conștientizarea propriilor emoții (recunoaștere punctelor tari ale propriei persoane și ale celorlalți, auto-eficacitate, încredere în sine), conștientizarea emoțiilor în contexte sociale (empatie, respect față de alții), luarea deciziei (evaluarea alternativelor, reflecția asupra alternativelor sentimentul de responsabilitate morală), gestionarea emoțiilor, managementul stresului, dezvoltarea sinelui, acceptarea sinelui, responsabilitatea personală, asertivitatea, gestionarea conflictelor (Elias et al., 1997; Zins, Elias și Greenberg, 2003).

Învățarea socio-emoțională are ca scop final îmbunătățirea învățării academice, scop ce poate fi atins prin urmărirea câtorva obiective specifice, adaptate particularității instituției de învățământ și, desigur, caracteristicilor psiho-demografice ale elevilor (Elias et al., 1997):

1. Promovarea unui climat pozitiv, bazat pe grija și respectul pentru celălalt, la nivelul fiecărei săli de clasă și a întregii școli;
2. Dezvoltarea abilităților sociale și emoționale adaptate fiecărui ciclu de învățământ;
3. Formarea, modelarea și dezvoltarea competențelor sociale și emoționale în cadrul activităților extracurriculare.

În context școlar, învățarea socio-emoțională este procesul prin care individul integrează aspectele cognitive, emoționale și comportamentale adecvate pentru a realiza sarcini de natură socială, a răspunde nevoilor personale și sociale și a-și dezvolta abilitățile necesare integrării productive pe piața muncii.

Orice inițiativă de educație socio-emoțională în școală este indicat să se fundamenteze pe cele trei condiții de bază sau, altfel spus, Cei Trei C: comunitate bazată pe *cooperare*, rezolvarea *constructivă* a conflictelor, valori *civice* (Zins et al., 2004).

Comunitatea bazată pe cooperare face referire la schimbarea perspectivei asupra școlii ca instituție de învățare în care toți actorii – profesori, elevi, părinți, autorități locale, depun efort pentru atingerea de scopuri comune. La baza acestei comunități se află interdependența socială, rezultatele fiecărui elev fiind influențate de acțiunile celorlalți, în opoziție cu independența socială, caracterizată de acțiuni individualiste, fără implicații din partea celorlalți actori. Rezolvarea constructivă a conflictelor presupune nu numai abilități interpersonale, la nivel managerial, de gestionare a conflictelor, ci și existența procedurilor de gestionare a conflictelor. Trei dintre aceste posibile proceduri, controversa constructivă, folosirea negocierii și folosirea medierii, folosite ca metode de învățare, conduc la posibilitatea de valorificare în timp a cunoștințelor teoretice acumulate (Zins et al., 2004).

Școlile care devin „arene emoționale” (Fineman, 2003), bazate pe grija pentru elevi, prezintă câteva caracteristici definitorii:

- elevii se simt valoroși și acceptați;
- elevii se simt în siguranță la școală și se implică mai mult în propria educație;
- relațiile profesor – elevi sunt relații de încredere reciprocă;
- școala este percepută ca o comunitate atât de elevi, cât și de profesori;
- diferențele individuale sunt valorizate;
- există un sentiment colectiv de responsabilitate pentru succesul academic al elevilor;
- profesorii își cunosc îndeaproape elevii;
- profesorii demonstrează pasiune pentru domeniul lor și se străduiesc în mod constant să își îmbunătățească competențele.

Confrunțați cu propriile mituri sau convingeri legate de ceea ce înseamnă învățarea socio-emoțională, profesorii riscă să abordeze acest proces fie ca un demers de sine stătător, fie ca o atribuție suplimentară, fie, în cel mai rău caz, la îndemâna oricui și în orice moment. Implicarea profesorilor în învățarea socio-emoțională a elevilor ar trebui să țină cont de următoarele aspecte (Pasi, 2001, pp. 59-61):

1. Nu există o carte cu rețete pentru a dezvolta abilitățile emoționale ale elevilor. Profesorii sunt cei care identifică oportunitățile pe care disciplina lor le oferă pentru a-i învăța pe elevi manifestarea respectului, asumarea responsabilității, controlul impulsurilor.

2. Timpul alocat de profesor pentru educația emoțională, în afara programei specifice disciplinei sale, ar trebui să fie minim. Scopul nu este de a schimba conținutul sau programa unei discipline în educație socială și emoțională, ci de a folosi conținutul specific disciplinei pentru a întări sau exersa principii/abilități caracteristice educației emoționale. O greșeală frecventă este de a intensifica efortul pe această linie în primele trei – patru săptămâni de școală, prin stabilirea și exersarea de reguli sau principii de educație socială și emoțională. Este, însă, mai eficient pe termen lung să valorificăm oportunitățile pe care disciplina ni le oferă pe parcursul întregului an școlar.

3. Conținutul anumitor discipline permite, în mai mare măsură, aplicarea educației sociale și emoționale. Un exemplu este *Limba și literatura română*, conținutul acestei discipline oferind numeroase situații de a analiza importanța controlului impulsurilor sau perseverența, de pildă. Dar, orice disciplină poate oferi ocazii de acest gen, a învăța elevii să își gestioneze emoțiile în timpul unei dezbateri aprinse sau să persiste în sarcinile complexe solicită, totuși, un efort suplimentar din partea profesorului de a se centra pe această abilitate atunci când apar asemenea oportunități. Iar beneficiile sunt pe termen lung și transferabile la numeroase alte situații din afara școlii.

4. Efortul depus va fi răsplătit. Dezvoltarea abilităților de conștientizare și de gestionare a propriilor emoții constituie fundamentul pentru luarea de decizii corecte și pentru rezolvarea problemelor.

5. Abilitățile emoționale și sociale, nu doar se învață, ele pot fi modelate. Maniera și măsura în care însuși profesorul manifestă aceste abilități în relațiile cu elevii, dar și cu ceilalți profesori, influențează în mod semnificativ răspunsul elevilor la inițiativele de educație socială și emoțională.

6. A presupune că elevii dețin sau manifestă abilități sociale și emoționale de bază poate fi o greșeală. Chiar și la nivelul liceal, elevii sunt interesați în a-și dezvolta anumite abilități generale, cum ar fi concentrarea pe ceea ce spune celălalt sau auto-motivarea în context social.



7. Conținutul disciplinei și dinamica grupului de elevi sunt elemente la fel de importante în educația socială și emoțională. Valorificarea contextelor generate de dinamica grupului de elevi, rolurile în echipă, învățarea prin cooperare, de exemplu, constituie o modalitate la fel de eficientă de aplicare a educației sociale și emoționale precum situațiile oferite de conținutul disciplinei. Regula secundară de urmat este aceea de a prezenta în manieră explicită elevilor aceste contexte.

8. A face explicit ceea ce e implicit. Nu trebuie să plecăm de la premisa că elevii vor înțelege și aplica mesajul implicit pe care conținutul sau dinamica grupului îl oferă, ci trebuie să facem explicit acel mesaj și chiar să îl repetăm pentru a ne asigura că a fost înțeles.

Metodele adecvate a fi folosite pentru dezvoltarea abilităților de natură socială și emoțională a elevilor sunt: discuțiile și dezbaterile la nivel de grup, scrierea de scenarii, jocul de rol, reflecția și jurnalul, analiza articolelor din mass-media. Să nu uităm că toate aceste metode sunt valoroase și în contextul dezvoltării gândirii performante a elevilor. Câteva exemple de activități pe care profesorii de *Limba și literatura română* le pot desfășura în această direcție sunt (Pasi, 2001, pp. 73 – 74):

- Folosirea inter-evaluării pentru sarcinile scrise – Cum învățăm să primim critici fără a ne supăra sau înfuria? Cum oferim și cum primim laude (sau critici)?

- Folosirea de conținut literar care subliniază diferențele interpersonale de natură culturală, etnică, de gen, socio-economice – Cum recunoaștem și respectăm aceste diferențe?

- Discuțiile de grup sau dezbaterile – pentru a învăța și exersa abilități precum ascultarea activă, răbdarea, acceptarea punctelor de vedere distincte.

Invitația adresată timid, prin intermediul acestei lucrări, către profesori, de a iniția și a se iniția în învățarea socio-emoțională, în scopul îmbunătățirii învățării academice, așa cum am declarat la început, este reiterată prin prisma beneficiilor specifice acestui proces. Un studiu meta-analitic efectuat pe 165 de cercetări publicate pe tema rezultatelor programelor de intervenție bazate pe educație socio-emoțională identifică scăderi ale ratei de absenteism și abandon școlar, ca efect major al acestor intervenții (Wilson et al., 2001. Mult mai specific, beneficiile învățării socio-emoționale se resimt la nivelul atitudinii elevilor (elevii manifestă implicare și angajament, atitudini pozitive față de școală, motivație ridicată pentru continuarea studiilor, înțelegerea consecințelor propriului comportament, respect și încredere față de profesori), la nivel comportamental (elevii se implică mai frecvent în sprijinirea celorlalți și mai puțin în acte agresive sau în consumul de substanțe, absentează mai puțin), dar și la nivelul performanțelor școlare (mai ales în domeniul științelor socio-umane, al artelor și al matematicii, abilități ridicate de rezolvare a problemelor și de

raționament non-verbal, îmbunătățiri care se mențin de la un ciclu de școlarizare la altul) (Zins, Elias, & Greenberg, 2003).

## Bibliografie

Brendtro, L., M. Brokenleg, & Van Bockern, S. (1990). *Reclaiming Youth at Risk: Our Hope for the Future*. Bloomington, Ind.: National Education Service.

Darling-Hammond, L., Orcutt, S., Strobels, K., Kirsch, E., Lit, I., & Martin, D. (2012). *Feelings Count: Emotions and Learning*. Disponibil la [http://www.learner.org/courses/learningclassroom/support/05\\_emotions\\_learning.pdf](http://www.learner.org/courses/learningclassroom/support/05_emotions_learning.pdf) (accesat 20.05.2013).

Dusenbury, L.A., & Falco, M. (1997). School-Based Drug Abuse Prevention Strategies: From Research to Policy to Practice. In R.P. Weissberg, T.P. Gullotta, R.L. Hampton, B.A. Ryan, & G.R. Adams (eds.), *Healthy Children 2010: Enhancing Children's Wellness*. Newbury Park, CA.: Sage.

Elias, M. J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Fineman, S. (2003). *Understanding Emotion at Work*. London: Sage Publications.

Pasi, R.J. (2001). *Higher expectations: promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. Amsterdam: Teachers College Press.

Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247–272.

Zins, J. E., Elias, M. J., & Greenberg, M.T. (2003). Facilitating success in school and in life through social and emotional learning. *Perspectives in Education*, 21, 59–60.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

# Nosce Te Ipsum

Dorina Coravu,  
Colegiul Tehnic „Decebal”, Drobeta-Turnu Severin

*On ne voit bien qu'avec le COEUR, l'essentiel est invisible pour les yeux*  
(A. de St Exupéry – *Le Petit Prince*, 1942)

Un proverb spune că „Școala face omul om și altoiul pomul pom”. Într-adevăr, școala este instituția în care fiecare individ se formează, se pregătește pentru viață. Prin educație se înțelege „un ansamblu de măsuri aplicate în mod sistematic în vederea formării și dezvoltării însușirilor intelectuale, morale sau fizice ale copiilor și ale tineretului sau, prin extensiune, ale oamenilor, ale societății etc.; rezultatul acestei activități pedagogice; bună creștere, comportare civilizată în societate. „ (DEX)

Dar se pune deseori întrebarea: Este într-adevăr suficient ceea ce se face în școală pentru o pregătire completă a individului? Conform statisticilor din ultimii ani, listele cu elevii care abandonează școala sunt pe zi ce trece din ce în ce tot mai mari. Pe de altă parte, la sfârșitul clasei a XII-a, încheierea ciclului pregătirii preliminare pentru viață, numărul elevilor promovați este tot mai restrâns comparativ cu anii trecuți. Oare de ce? Firește, o interogație retorică, întrucât oricâte dezbateri se fac pe marginea acestui subiect, misterul nu este elucidat. De ce mister? Fiindcă elevii de azi sunt instruiți în mare parte tot de aceiași profesori de a căror învățatură ne-am bucurat și noi, generația anterioară. Iar în școlile unde aceștia au cedat locul profesorilor proaspăt-absolvenți, dimpotrivă este un atu, pentru că prezentele cadre didactice s-au bucurat de o instruire psihopedagogic conform noilor metodologii de formare. Atunci care să fie motivul acestui derapaj școlar? Să fie elevul de vină? Și dacă este el, unde să căutăm rădăcinile răului? Ce nu-i oferă școala românească de azi, de preferă el să colinde pe străzi și să frecventeze barurile în timpul orelor de curs? Școala de azi este, de fapt, visul oricărui elev din trecut. Fiecare dintre noi ne imaginăm orele în care să ni se prezinte subiectul lecției „ca-n filme”: cu proiecții video reale, nu doar diafilme, interactive, transdisciplinare etc. Și-atunci? Unde să căutăm răspunsul? Diversele cercetări atestă faptul că majoritatea elevilor au IQ-ul ridicat peste medie. Dar numărul sporit al acelor care abandonează școala sau nu promovează este din rândul elevilor normali, nu cu CES. Când și unde intervine scindarea?

Se vorbește deseori despre aplicarea metodelor interactive în procesul educativ de predare-învățare pentru ca fi orele să fie cât mai atractive și pentru eficientizarea învățării. Noile metodologii se bazează pe instruirea elevilor în funcție de temperamentul și stilul personalizat de învățare al fiecărui elev în parte. Astfel, atât predarea noilor cunoștințe, cât și evaluarea acestora sunt eficiente, întrucât fiecare elev pe lângă faptul că își va însuși informațiile în stil propriu, va avea prilejul să fie evaluat în așa fel încât să fie capabil să demonstreze că a înțeles și știe. Totodată elevul este conștient că este evaluat doar pentru verificarea cunoștințelor și descoperirea lacunelor ce trebuie acoperite în viitor.

Actul educativ axat pe temperamentul și stilurile de învățare ale elevilor reprezintă un factor de progres școlar. Profesorul își cunoaște mai bine elevii, îi înțelege, îi sprijină atât în activitățile școlare, extrașcolare, cât și în problemele personale. Deși, în fața lui Dumnezeu suntem egali, în realitate suntem foarte diferiți ca temperament. Într-un fel se manifestă un individ introvert, în alt fel cel extravert etc. Pentru un profesor este foarte important să știe ce temperamente de elevi are în clasă pentru a ști cum să-i abordeze pe fiecare. Dacă pentru identificarea temperamentelor elevilor și, de aici, implicit și a stilurilor de învățare, s-au desfășurat multe cursuri de formare, pentru identificarea și măsurarea *inteligenței emoționale* (EQ) și a *inteligenței sociale* (SQ) nu s-au instituit prea multe stagii de formare. Pe lângă *inteligenta cognitivă* (IQ), genetica este generoasă și în privința emoțiilor.

„Moștenirea genetică îl înzestrea pe fiecare dintre noi cu o serie de emoții care determină temperamentul. Circuitul creierului presupune însă o maleabilitate extraordinară; temperamentul nu este un destin. Lecțiile emoționale pe care le învățăm în copilărie, acasă și la școală, modelează circuitele emoționale, făcându-ne mai ușor adaptabili – sau inadaptabili – la fundamentele inteligenței emoționale.” (Goleman, 2001)

Conceptul de *inteligentă emoțională* (EQ) a fost propus de Salovey și Mayer în 1990 pentru a descrie o formă de inteligență socială care presupune capacitatea de recunoaștere, gestionare și utilizare în mod inteligent atât a propriilor emoții, cât și ale altora și a le folosi cu rezultate pozitive. Cu alte cuvinte, presupune cunoașterea de sine.

Aceasta înseamnă că adolescența și copilăria sînt ferestre de oportunitate pentru a forma obiceiurile emoționale esențiale care ne vor domina întreaga existență. Emoțiile îndeplinesc funcția de comunicare și relaționare între indivizi.

Cunoașterea de sine permite a se descoperi posibilitățile și limitele, interesele și motivele reale ale comportamentului propriu; este de un real folos în stabilirea obiectivelor semnificative.

Competențele emoționale sunt:

- **recunoașterea competențelor personale și sociale:** *cunoașterea de sine* (emoțională, stima de sine, încrederea în sine) și *cunoașterea socială* (empatia, cunoașterea grupului, capacitatea de a fi în serviciul altora);

- **regulamentul:** *gestionarea sinelui* (controlul asupra sinelui, fidelitate, motivare, inițiativă) și *gestionarea relațiilor* (a ajuta pe alții în dezvoltarea personală, influență, comunicare, construirea relațiilor, lucrul în echipă). Prin inteligența emoțională indivizii își dezvoltă spiritul ceea ce le va permite să lucreze împreună în condiții optime având același scop.

Odată identificată inteligența emoțională (EQ) la elevi, răbdarea profesorului nu mai este pusă la încercare. El își poate explica orice deviere comportamentală a elevului. De exemplu, un elev extravert căruia de regulă îi place să lucreze în echipă, să învețe prin descoperire, să facă lucruri practice, și ce este mai important – îi place zgomotul, forfota, poate să aibă reacții ciudate, chiar inexplicabile pe moment, dacă uneori zgomotul îl deranjează. Ar putea fi posibil să lovească un coechipier sau să aibă un limbaj violent cu cei din echipă / din jur. Ce explicație ar putea fi? Toată lumea din echipă lucrează în condiții optime, mediul ambiant este prietenos pentru toți și, dintr-o dată, un elev se trezește cu un pumn în ochi așa din senin. Nimeni din echipă n-a făcut nicio greșală, n-a vorbit în plus, n-a utilizat cuvinte cu înțeles conotativ. Explicația ține exact de coeficientul de Inteligență emoțională (EQ). Elevul violent nu și-a putut stăpâni emoțiile negative, când o imagine artistică din textul dat, i-a amintit de o scenă reală din copilăria lui (o altercație dintre el și un coleg de clasă pe malul unui râu) și-atunci a confundat prezentul cu trecutul și-a folosit pumnul fără să mai stea pe gânduri. Evident, că cei din echipă sunt șocați, el însuși este consternat și nu mai conținește cu scuzele, iar profesorul, bineînțeles este și mai afectat de situație, mai ales dacă elevul este și foarte bun la învățătură.

Dictonul lui Socrate „*Cunoaște-te pe tine însuși*” este un îndemn pentru conștientizarea propriilor sentimente pasionale sau tulburătoare, ceea ce vor permite dezvoltarea competențelor emoționale.

Elevul cu o Inteligență emoțională (EQ) dezvoltată are aptitudini de lider, colaborează foarte bine cu echipa, colaboratorii se simt bine în prezența acestuia, se implică, se simt responsabili în îndeplinirea sarcinilor. În momentul în care interacționează cu elevi a căror Inteligență emoțională (EQ) este mai puțin dezvoltată sau chiar lipsește se simte tensionat și mereu gata de a schimba locul, adică de a se muta. Astfel se explică de ce în unele clase există situații în care coeziunea de grup e dificilă, de ce unii elevi se mută pur și simplu la alte clase/școli, motivând că nu se pot adapta, integra în grupul clasei. Pur și simplu este o problemă de atitudine. Emoțiile sunt cele care o construiesc, de ea depinde succesul în viață. Atitudinea este cea care creează climatul, mediul ambiant al clasei.

## **Bibliografie**

Goleman, D. (2001). *Inteligența emoțională*. București: Curtea-Veche.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

<http://www.aeesicq.org/pdf/ConfIsabelleFontaine.pdf> online 26.05.2013 hour 20:47

[http://www.acpum.umontreal.ca/documents/Conference\\_annuelle/2011\\_Conference\\_annuelle/Article\\_Morin\\_20110917.pdf](http://www.acpum.umontreal.ca/documents/Conference_annuelle/2011_Conference_annuelle/Article_Morin_20110917.pdf) online 26.05.2013 hour 20:47

**CAPITOLUL II**  
**TEMPERAMENT. MĂSURAREA**  
**PSIHOLOGICĂ A TEMPERAMENTULUI**





## Tipologia umană din perspectiva temperamentului

Mihaela Minulescu,  
Facultatea de Comunicare și Relații Publice,  
SNSPA, București

Care este rolul tipologiei pentru relația umană? De ce este semnificativ să înțelegem ce se petrece în psihicul unei persoane în termenii dinamicii energiei psihice pentru a sprijini procesul de comunicare interumană? Ne răspunde C.G. Jung: „În primul rând, este un instrument pentru cercetătorul care are nevoie de puncte de vedere definite și de ghidaje, dacă își propune să reducă profunzimea haosului experiențelor individuale și să dea o anumită ordine... În al doilea rând, o tipologie este un real ajutor în înțelegerea variațiilor mari care există între indivizi și furnizează, de asemenea, indicii despre diferențele individuale în teoriile psihologice actuale. Și nu în ultimul rând, e un sens esențial acela de a determina «ecuația personală» a practicii unui psiholog care, cunoscând funcția sa inferioară diferențiată, poate evita serioase bruiaje în gestionarea relației cu pacienții săi”. (Jung, 1997, p. 986)

Jung a fost primul care a stabilit și fundamentat experimental în 1908/1913 caracteristicile fundamentale extraversie față de introversie, precum și cele patru modalități prin care intrăm în contact și gestionăm informația din mediu și din interiorul nostru. Ne putem imagina un edificiu, psihicul uman, care se constituie și evoluează pe baza unei energii, are o anume direcție și patru piloni care ne prelucrează informația. Modul lor de formare, și mai ales de îmbinare, dă individualitatea fiecărei persoane, în termenii direcției și gradientilor de energie, dar și ai preferințelor persoanei pentru anumite modalități de funcționare. Aceste aspecte sunt definibile ca atitudini stabile ale personalității.

Aceste atitudini stabile se îmbină în modalități care definesc tipurile temperamentale. Vom prezenta aici patru dimensiuni cu câte două fațete fiecare: extraversia și introversia, senzorialitatea și intuiția, evaluarea logică și evaluarea afectivă, raționalitatea față de iraționalitate. Aceste patru dimensiuni cu fațetele lor complementare intervin în întreaga noastră viață iar, în acest context, temperamentul constă în preferarea și dominarea unei fațete față de cealaltă și modul cum se combină în viața noastră reală aceste preferințe (Minulescu, 1996).

## Prezentarea dimensiunilor

În „*Tipurile psihologice*” (1997, p. 902), Jung afirmă: „*Psihicul conștient este un aparat pentru adaptare și orientare și constă dintr-un număr de diferite funcții psihice. Printre acestea distingem patru bazale: senzația, gândirea, sentimentul, intuiția... Atâta cât experiența mea indică, aceste patru funcții de bază par să fie suficiente pentru a exprima și reprezenta variatele moduri de conștiință posibile... În realitate, aceste funcții de bază sunt rar sau niciodată diferențiate uniform și la dispoziția noastră în mod egal. De regulă, una sau alta dintre funcții ocupă primul plan, în timp ce restul rămân nediferențiate în fundal... Fiecare din aceste funcții reprezintă un tip diferit de uni-dimensionalitate (unitendență), dar una care este legată și complicată într-un mod particular de atitudinea introvertă sau extravertă. Tocmai datorită acestei complicații trebuie să menționez aceste tipologii funcționale...”.*

### *Extraversia față de introversie*

Din perspectiva atitudinii față de mediu, față de ființele și obiectele din jur, putem descrie diferența dintre cei care preferă să-și canalizeze energia și atenția în relația directă cu exteriorul, extravertii, și cei care tind să-și îndrepte energia și atenția mai mult spre propria lume interioară, introvertii.

Când ești ca extravert ești stimulat de ceea ce se întâmplă în lumea exterioară, direcționându-ți în acest sens întreaga energie. De aceea, extravertii preferă să comunice mai mult prin viu grai decât prin scris; simt nevoia să experimenteze lumea pentru a o înțelege și de aceea tind spre acțiune. Introvertii tind să fie mai interesați și mai în largul lor când munca le cere ca o mare parte din activitate să aibă loc în liniștea minții lor; le place să înțeleagă lumea înainte de a o experimenta și, cel mai adesea, meditează la ceea ce au de făcut înainte de a acționa (Minulescu, 2001).

### *Modalitatea de a intra în contact: perceperea față de intuiție*

Senzorialitatea și intuiția sunt două căi opuse de a percepe sau a intra în contact cu informația – cum faci pentru a afla despre lucruri.

Senzorialitatea intervine atunci când calea de a afla este folosirea simțurilor: ochii, urechile și alte simțuri îți spun despre ceea ce există acolo și se întâmplă efectiv, atât în afara ta cât și înăuntrul tău. Simțurile sunt utile în special în aprecierea realităților unei situații. Tipurile senzoriale tind să accepte și să lucreze cu ceea ce este „dat” aici și acum, devenind realiști și practici. Excelează în memorarea, rememorarea și manipularea unui mare număr de fapte.

Cealaltă cale de a afla este intuiția, care îți dezvăluie sensul, realitățile și posibilitățile ce se află dincolo de informația transmisă de simțuri. Intuiția cercetează ansamblul și caută să descopere modelul esențial. Cel care preferă intuiția este capabil să descopere mereu viitorul, noi posibilități și căi de a face lucrurile. Tipul intuitiv apreciază imaginația și inspirația.

### *Modalitatea de prelucrare: gândirea logică față de emoționalitate*

Evaluarea informațiilor se poate realiza fie pe cale logică, fie prin afectivitate. Gândirea logică evaluează informația și prezice consecințele logice ale oricărei acțiuni sau alegeri. Când folosești gândirea decizi în mod obiectiv, pe baza relației complexe cauză-efect, iar decizia se ia analizând și cântărind faptele, inclusiv realitățile neplăcute. Oamenii care preferă gândirea logică caută un standard obiectiv al adevărului. Ei excelează adesea în analiza obiectivă a situațiilor de criză.

Cealaltă cale de a decide este evaluarea afectivă, prin valoarea emoțională. Prin emoționalitate se ia în considerație ceea ce este important pentru tine sau pentru alții, fără să se pretindă că acest lucru este și logic. Decizia se face pe baza valorilor centrate pe persoană: când iei o decizie ce te privește te întrebi cât te interesează sau cât ai investit din tine în fiecare dintre posibilitățile dintre care ai de ales. Cei ce preferă această cale, preferă să lucreze cu oamenii și tind să devină empatici, favorabili și plini de tact. Termenul de emoționalitate în acest context înseamnă a lua decizii bazate pe valori: ce are valoare pentru mine (nu se referă numai la sentimente și deloc la stări emoționale).

### *Raționalitate și organizare față de flexibilitate și spontaneitate*

Dimensiunea orientării față de lumea exterioară are ca fațete raționalitatea față de non-raționalitate, aspecte care intervin în descrierea stilului de viață pe care îl adopți în confruntarea cu lumea exterioară și cum te orientezi în relație cu ea. Cei care adoptă o atitudine rațională, bazându-se fie pe gândirea logică fie evaluând cu ajutorul valorilor, tind să trăiască într-un mod ordonat, planificat, să-și regleze și controleze viața. Când te bazezi pe rațiune îți place să iei decizii, să ajungi la o încheiere și apoi să treci mai departe iar persoana este organizată și vrea ca lucrurile să fie bine stabilite.

Celor care preferă aspectul nonrațional le place să trăiască în mod flexibil și spontan. Folosind căile iraționale, perceptive, poți să aduni informația păstrând deschise opiniile. Astfel de oameni caută să înțeleagă viața mai degrabă decât să o controleze; preferă să rămână deschiși experienței, bucurându-se de ea și având încredere în abilitatea de a se adapta momentului.

Fără să teoretizeze expres acest lucru, Jung se referă la senzație și intuiție ca dezvoltate ontogenetic și filogenetic mai devreme decât cele raționale, deci sunt mai primitive ca modalități de cunoaștere și acțiune. Psihismul unui organism viu extrem de primitiv precum amoeba este un exemplu pentru modul cum resimte prin senzorialitate și intuiție în confruntarea adaptativă cu mediul!

În măsura în care una sau două dintre ele sunt favorizate în funcționarea eului, devin dominante, predilecte, devin o deprindere și individul devine un „tip” de un anume fel. De fapt, această „alegere” pare a fi constituțională, dar poate să fie și determinată de mediu, de presiunea existenței relaționale-educăționale în familie. De aici, un lung șir de cercetări care au în vedere falsificarea timpurie tipurilor și costurile și consecințele pentru creier și psihic ale acestui proces negativ.

Există desigur funcționări/tipuri intermediare. De obicei, un individ are o funcție preferată dominantă și una auxiliară, uneori chiar două auxiliare. Aparent, nu este posibil să folosești a patra funcție la fel de diferențiat, precum poți ajunge să te folosești de primele trei. Desigur, este aici spațiul pentru complementaritate, în măsura în care la nivelul eului conștient se folosește o funcție cu o anumite atitudine, dar aceeași funcție exprimată prin atitudinea contrară rămâne neutilizată în inconștient. Tot ceea ce nu utilizăm, nu aducem în conștiință și nu ne însușim prin confruntarea cu realul va rămâne în inconștient ca o potențialitate destul de primitivă, prin care se exprimă desigur conținuturi inconștiente complexe (Singer, 1994).

Cele două atitudini, extraversia și introversia pot fi observate ușor la un copil de un an sau un an și jumătate, poate nu întotdeauna foarte clar. Modalitățile funcționale nu apar atât de devreme, dar până la vârsta grădiniței se poate observa dezvoltarea funcției principale printr-o preferință pentru o anumite ocupație sau comportamentul copilului față de alt copil. Copiii, ca și adulții, tind să facă frecvent ceea ce pot face bine și să evite lucrurile pe care nu le pot face bine. Printr-un comportament atât de uni-tendent, uni-dimensionalitatea este din ce în ce mai mult extremizată. Apoi intervine și mediul care re-întărește uni-tendența existentă, ceea ce crește dezvoltare funcției principale și degenerarea lentă a celeilalte părți a personalității. O serie de studii din neuropsihologie par să aducă și dovezi semnificative în acest sens.

Unii au dificultăți în a-și găsi propriul tip, adesea datorită faptului că sunt tipuri distorsionate; acest aspect apare în cazurile în care cineva ar deveni în mod natural, de exemplu, un tip intuitiv sau sentimental, dar a fost presat/forțat de mediu să-și dezvolte altă funcție. Tipurile distorsionate/falsificate au avantaje și dezavantaje ne spune von Franz. Dezavantajul este că, de la bun început, nu-și pot dezvolta dispoziția principală; rămân, de aceea, puțin sub nivelul pe care l-ar fi putut atinge, dar s-ar fi dezvoltat normal prin ceea ce ar fi fost natural la îndemâna eului. Consumul de

energie pentru a cunoaște, a se adapta, a face față și a învăța este mai mare. Pe de altă parte, au fost forțați înainte de vreme să facă o sarcină pe care ar fi avut-o de realizat în a doua parte a vieții.

În lucrarea *A Psychological theory of types*, publicată 1931, inclusă în C:W:6. (Prezentată la Congresul psihiatrilor elvețieni, Zurich, 1928), Jung se referă la consistența umanizării funcției la nivelul conștiinței (p. 956): „Faptul dacă o funcție este diferențiată sau nu se poate ușor recunoaște prin forța, stabilitatea, consistența, încrederea și adaptabilitatea ei. Inferioritatea unei funcții nu este așa de ușor de recunoscut sau de descris. Un criteriu esențial este lipsa ei de suficiență și constanta dependență de oameni și circumstanțe, faptul că ne dispune la dispoziții, nu te poți baza pe ea când o utilizezi pentru că are un caracter al ei sugestibil și labil. Funcția inferioară ne pune întotdeauna în dezavantaj pentru că nu o putem direcționa, suntem mai degrabă victimele ei”.

### **Falsificarea tipurilor – sursă a tulburărilor nevrotice**

În termenii tipologiei jungiene, funcția dominantă este cea care în mod natural intră în dinamica relației cu mediul. A exista în acord cu tipul natural semnifică, în termenii jungieni, o situație în care individul își dezvoltă și folosește predominant de-a lungul timpului acele capacități și deprinderi care sunt asociate și gestionate de preferința naturală spre o anumită funcție și orientare. Jung (1997) consideră că reversul, condiția de falsificare a acestei tendințe naturale prin dezvoltarea unor capacități și deprinderi specifice pentru o altă funcție decât cea naturală, are consecințe serioase în planul interferenței artificiale în cursul dezvoltării, cu consecințe fiziologice și psihologice care pot conduce spre condiția nevrotică, manifestându-se în planul unei scăzute stime de sine, confuziei la nivelul identității proprii și a capacităților și darurilor naturale, oboseală, probleme de sănătate, lipsa sincronității de sprijin pentru viață, precum și la nivelul alegerilor de carieră și de dezvoltare personală.

Falsificarea tipului apare pentru Jung ca o „violare a dispoziției naturale” și, „de regulă, când are loc o astfel de falsificare a tipului ca rezultat al unei influențe exterioare, individul devine ulterior nevrotic și o vindecare poate fi obținută doar prin dezvoltarea acelei atitudini (funcții) care corespunde modului natural de a fi al individului”. Consecințele psihologice și practice ale situației în care cele mai dezvoltate deprinderi sau funcții sunt în afara ariei preferințelor naturale pentru individul respectiv sunt multiple.

Rezultatul imediat al falsificării tipului este faptul că, fiziologic, creierul persoanei trebuie să lucreze mai greu, utilizând mai mult oxigen și

energie în fiecare moment. Cercetările întreprinse de dr. Richard Haier indică faptul că, creierul ar putea lucra cam de 100 de ori mai mult când este pus în situația de a folosi funcții – deprinderi specifice unei funcții, altele decât cea care în mod natural ar avea cea mai mare eficiență. Pe termen scurt, urmările psihologice sunt definite de: iritabilitate crescută, dureri de cap, dificultăți în realizarea de sarcini noi. Pe termen lung, consecințele conduc spre epuizare, depresie, lipsa bucuriei, un dezechilibru homeostatic privind oxigenul, îmbătrânirea prematură a creierului și vulnerabilitatea la boli.

Conform cercetărilor de psihofiziologie desfășurate de Katherine Benziger (Minulescu, 2012) în situația în care această forțare a reprimării funcției dominante naturale se instalează cronic, creierul este la rândul lui forțat să cheltuiască o cantitate de timp pentru a funcționa în arii care cer o cantitate de energie semnificativ mai mare. Creierul este forțat să lucreze falsificând tendința naturală. Acest lucru duce la situația foarte costisitoare pentru organism ca întreg, definită de Arlene Taylor prin *PASS* – „Sindrom de adaptare prelungită la stres”, condiție în care creierul și, în general, întreg sistemul creier – corp vor trăi intens condiția de stres, anxietate cronică și epuizare. În termeni psihologici, acest sindrom poate defini o depresie cronică, iar în termeni fiziologici, falsificarea tipului se dovedește deosebit de dăunătoare pentru organism, conducând la o stare acută de epuizare.

Din anii '80 Katherine Benziger (Minulescu, 2012) studiază sistematic fundamentele fiziologice ale tipurilor, extinzând datele de cercetare ale lui Jung și ale discipolilor săi. Construiește și un instrument de evaluare, B.T.S.A. (Benzinger Thinking Style Assessment – Evaluarea Stilurilor de Gândire Benziger), pentru studiul persoanelor care cronic sau prelungit s-au adaptat la această falsificare a tipului natural. Contribuțiile principale ale lui Benzinger se referă la: identificarea falsificării tipului și a costurilor acesteia cu ajutorul unui chestionar de auto-evaluare; identificarea falsificării tipului cu markeri de bio-feedback care sunt consistenți cu condițiile de depresie, îmbătrânire și stres; identificarea legăturii dintre falsificarea tipului, criza de la mijlocul vieții, depresie și îmbătrânire.

Cercetările ei indică faptul că o adaptare prin falsificarea tipului pe termen mai scurt conduce la o iritabilitate crescută, dureri de cap și dificultate în a face față la sarcini noi; în timp ce falsificarea de durată conduce la epuizare, depresie, lipsa de bucurie, un dezechilibru homeostatic care implică probleme în oxigenarea, îmbătrânirea prematură a creierului și vulnerabilitate la boală.

Studiile tomografice ale lui Haier demonstrează cum creierul este nevoit să lucreze mai din greu când nu-și folosește funcția dominantă naturală, considerată a delimita o arie de eficiență naturală excepțională. Cantitativ, Haier estimează că nevoia de a munci este de 100 de ori mai

mare când individul utilizează funcții – abilități în afara acestei arii de eficiență naturală, ceea ce solicită, desigur, cantități mai mari de energie și oxigen. Pe măsură ce tot mai mult oxigen este cerut de funcționarea neeconomică a creierului (dincolo de cele 20% distribuite firesc creierului), se instalează și un dezechilibru în distribuirea oxigenului în întregul organism, care contribuie în timp la epuizarea restului funcțiilor fiziologice ale organismului, la simptome precum oboseala, probleme digestive, neliniște etc. În timp, se trece de la funcționarea anabolică la cea catabolică.

Cercetările lui Benziger indică faptul că unele cazuri de Depresie sau Sindrom depresiv post traumatic (PTDS) sunt, de fapt, consecința falsificării tipului natural. Consideră că falsificarea tipului conduce spre un sindrom discret, separat și care poate fi tratat ca atare, dar poate contribui și la exacerbarea unei varietăți de boli. În unele cazuri poate conduce chiar la condiții patologice extreme în care viața este amenințată. Introduce denumirea de PASS – *sindrom de adaptare prelungită la stres* – definit prin opt simptome: *oboseală, stări de hipervigilență, alterarea sistemului imunitar, tulburarea funcției mnezice, alterarea chimiei craniene, diminuarea funcțiilor lobului frontal, descurajare și / sau depresie, probleme de auto-estimare.*

Oboseala este datorată faptului că această adaptare prelungită cere creierului să lucreze de 100 de ori mai mult, deci de 100 de ori mai multă energie. Se manifestă prin: oboseală în creștere, care nu poate fi echilibrată prin somn; nevoie în creștere de somn care interferă cu calitatea acestuia; descreștere a visării; crește deprivarea de somn și epuizarea; tendință de a mânca mult anumite mâncăruri sau grăsimi sau mult zahăr în efortul de a obține rapid energie; tendință către auto-medicație pentru a potența neurotransmițătorii, de obicei printr-un comportament adictiv (cofeină, alcool, nicotină etc.).

Hipervigilența, ca mecanism de siguranță al funcționării creierului se poate manifesta prin: creierul poate fi temporar împins spre introversie: se evidențiază o descreștere în nivelul natural de extraversie al individului (este nevoie de multă energie pentru a menține acest stadiu de vigilență protectivă care cere foarte multă energie); poate manifesta o sensibilitate crescută la stimulii mediului (lumină, sunete, mirosuri etc.); poate avea loc o schimbare în tipul de activități obișnuite pentru individ (mai ales retragerea în activități mai puțin gregare, izolându-se de alții etc.).

Alterarea sistemului imunitar este explicată prin faptul că această prelungită stare de trăire în „minciună” poate constrânge temporal glanda timusului, cu un impact negativ asupra sănătății (se încetinește rata de însănătoșire, are loc o exacerbare a sistemului autoimun, o creștere a susceptibilității la boli precum răceală, gripe, un risc crescut de dezvoltări maligne).

Tulburarea funcției mnezice datorită eliberării cortizolului în starea de stres poate interfera cu memoria. Robert Sapolsky include abilitatea tot mai

slabă de a stoca date în memoria de termen lung sau de a accesa datele ulterior; o scădere a utilizării zahărului din sânge de către hipotalamus, ceea ce duce la descreșteri energetice; diminuarea funcției neuro-transmițătorilor, ceea ce reduce eficiența comunicării neuronale; concentrarea și dorința de concentrare scad semnificativ; producerea în creștere de radicali liberi care pot ucide celulele creierului din interior.

Alterarea chimiei craniene datorată interferenței adaptării prelungite cu funcțiile hipotalamului și ale glandei pituitare care, la rândul lor, interferează cu echilibrul hormonal ceea ce conduce la descreșteri în producția de hormoni, descreșteri în secreția de insulină, descreșterea funcțiilor de reproducere, creșterea producției de glucocorticoizi (îmbătrânind prematur hipocampul), o alterare posibilă a integrității barierei de sânge cranian.

Diminuarea funcțiilor lobului frontal include o descreștere în capacitățile artistice și/sau creative, o reducere a abilității de *brainstorming*, reducere a capacității de a selecta cea mai bună opțiune în situații critice; interferență cu abilitatea de a lua decizii raționale; distragere a atenției și erori care duc la răniri; viteză scăzută de gândire sau a clarității de gândire.

Descurajarea și/sau depresia care se instalează de-a lungul timpului, și din cauza decalajului dintre ceea ce se resimt a fi ca indivizi și expectațiile sociale sau episoadele repetate de eșec.

Probleme de auto-estimare datorate diminuării succesului. Se manifestă fie ca neîncredere în sine trăită ca atare, fie prin auto-estimare inflaționată, sau prin alternanța dintre episoade de extremă neîncredere și extremă inflaționare. Persoana trăiește postura de „victimă” sau de „grandoare”, apare un comportament defensiv sau prea ofensiv, individul oscilând între cele două (de exemplu, poate fi invalidat profesional, dar validat personal sau de un număr mic de apropiați).

Odată depistat un astfel de sindrom, pacientul poate fi asistat în identificarea matricei sale naturale și sprijinit analitic să-și recunoască propriul tip, să oprească acel lung șir de comportamente falsificatoare, să înceapă să-și trăiască tipul natural.

## **Caracteristici comportamentale ale fațetelor extraverte/introverte ale celor patru modalități funcționale**

### *Gândirea extravertită*

În descrierea lui Jung (1997) gândirea extravertă este o modalitate funcțională preponderent întâlnită la populația masculină. Este dominată de datul obiectiv și este capabilă să-și formuleze concluziile doar în raport de datul obiectiv. Din acest motiv, lasă impresia de lipsă de libertate și uneori



de miopie, în ciuda mobilității cu care evoluează în spațiul limitat de granițe obiective. Gândirea este pozitivă, creatoare, duce la fapte noi, interpretări generale ale unor fapte date de experiență. Judecata este predicativă.

### *Sentimentul extravertit*

Această modalitate este prezentă preponderent la populația feminină. Trăiește realitatea organizându-și acțiunile în funcție de relaționare și semnificația valorică a relației respective. Trăiește după cum îi dictează sentimentul; sentimentul are caracter personal, iar factorul subiectiv este în mare măsură reprimat. Sentimentele corespund situațiilor obiective și valorilor general valabile. Astfel de persoane tind să își reprime gândirea: „doar nu pot să gândesc ceea ce nu simt”.

### *Senzație extravertă*

Este o modalitate care te ancorează în prezent, în datele prezentului. Percepția senzorială este o funcție vitală, dotată cu un cel mai puternic simț vital. În acest context, vorbim în general de un temperament realist, care acumulează experiențe reale, legate de obiecte concrete și, paradoxal, cu cât este mai accentuat, cu atât uzează mai puțin de experiențele sale. Pe o treaptă inferioară, omul realității tangibile, nu înclină spre reflecție cu scopul să simtă obiectul, să savureze senzațiile; realitatea palpabilă îl relaxează; iubirea se întemeiază pe farmecul sensibil al obiectului. Se îmbracă bine, bea și mănâncă bine, comod, are un gust rafinat.

### *Intuiția extravertă*

Intuiția mijlocește mai întâi doar imagini și reprezentări care au valoarea unor cunoștințe ce influențează hotărâtor acțiunea – adaptarea se bazează aproape exclusiv pe intuiții. Modalitatea intuitivă trimite persoana în posibil, deci în viitor. Intuiția tinde să sesizeze posibilitățile cele mai mari. Intuitivul extravertit este indiferent față de obiectul ca atare, dar presimte continuu noi posibilități pe care le urmărește fără să-i pese de soarta obiectelor și a sa, trecând peste considerații umane și demolând uneori tocmai ceea ce termină de construit.

### *Introvertirea, orientarea după factori subiectivi*

Persoana se orientează în mod normal după structura psihică, dată ereditar în principal și inerentă subiectului: obiectul interior. Este structura psihică dată subiectului înaintea oricărei dezvoltări a eului. Introvertul își

confundă eul cu sinele – conform tendinței orientării proprii și prejudecății generale. Tinde spre o subiectivizare maladivă a conștiinței, care îl îndepărtează de obiect.

### *Gândirea introvertă*

Se pierde ușor în adevărul imens al factorului subiectiv: creează teorii de dragul teoriilor, aparent cu referire la fapte reale sau posibile, dar cu tendința de a trece de la ideal la imaginar. Gândirea de acest tip poate deveni mistică și la fel de sterilă ca și gândirea introvertă ce se supune doar faptelor obiective, coborându-se la nivelul reprezentării faptelor. Gândirea introvertă se absoarbe în reprezentarea nereprezentabilului. Conștiința subiectivă a gândirii introvertite aspiră să ajungă la o abstracție. De exemplu, Kant dezvoltă o critică a cunoașterii în general, opus lui Darwin, care este centrat pe câmpul larg al faptelor obiective.

Introvertul de tip gândire tinde să aprofundeze (tinde să se extindă). Relația cu obiectul este negativă; de la indiferență până la respingere. În urmărirea ideilor este îndărătnic, obstinat și neinfluențabil, dar sugestiv la influențe personale.

### *Sentimentul introvert*

Aparent devalorizează obiectele, nu încearcă să se adapteze obiectului, ci să i se supra-ordoneze: caută mereu o imagine care nu este de găsit în realitate, alunecă deasupra obiectelor, aspiră la o intensitate interioară; tăcut și greu accesibil, se retrage ca o mimoză în fața brutalității obiectului; pentru a se proteja, sentimentul împinge în prim plan judecăți negative de ordin afectiv sau o indiferență izbitoare. Simțirea introvertită se adâncește într-o personalitate lipsită de conținut, care se simte doar pe sine. „*Apele liniștite sunt adânci*”, incompreensibile, adesea o mască copilăroasă sau banală: temperament adesea melancolic. Sentimentele nu sunt extensive, ci intensive: se dezvoltă în adâncime; un astfel de sentiment se închide în fața oricărei forme de expresie și dobândește o adâncime pasională care înțelege mizeria lumii și se adâncește în ea; poate izbucni într-o formă intensivă și duce la fapte uluitoare, eroice în care însă nici subiectul nici obiectul nu pot întreține raporturi corecte (Jung, 1997).

### *Senzația introvertită*

Senzația se întemeiază pe latura subiectivă a percepției. Să ne imaginăm cum apar tablourile unor pictori diferiți care redau același peisaj. Percepția subiectivă este cel mult sugerată de obiect: senzația introvertită

sesizează mai degrabă fundalul lumii fizice, decât suprafața ei; ea percepe ca determinantă realitatea factorului subiectiv: premise sau dispoziții colectiv-inconștiente. Se orientează după intensitatea participării subiective a senzației declanșate de stimulul obiectiv. Obiectul nu este devalorizat conștient, dar atractivitatea îi este retrasă, înlocuită fiind cu o reacție subiectivă care nu ține seama de realitatea obiectului.

### *Intuiția introvertă*

Prin intuiția introvertă factorul subiectiv este maximizat. Chiar dacă își primește impulsul de la obiectul exterior, ea nu se oprește la posibilități exterioare, ci se oprește pe ceea ce exteriorul declanșează în interior. Intuiția introvertită percepe toate procesele din fundalul conștiinței cu acuitate; imaginile inconștiente capătă demnitatea lucrurilor și obiectelor. Intuitivul introvertit trece de la o imagine la alta, alergând după posibilitățile născute din adâncul inconștientului, fără a stabili nici o corelație între sine însuși și imagine. Așa s-au născut profeții marilor religii. Intuitivul introvert înțelege imaginile care au originea în temelia apriorică a inconștientului; caracterul profetic se explică prin relația pe care o întreține cu arhetipurile care, la rândul lor, reprezintă desfășurarea ordonată a tuturor lucrurilor accesibile experienței.

## **Utilizarea tipului de temperament pentru optimizarea rezolvării de probleme**

Pentru a optimiza capacitatea proprie de a rezolva probleme și a elabora planuri, acțiuni, rezolvări de situații dificile, este important să vă folosiți deplin atât raționalitatea cât și percepția lucrurilor, să vă folosiți toate capacitățile descrise, fiecare cu scopul potrivit. Această îndemânare se poate forma și îmbunătăți prin practică. Odată formată la propria persoană, pe termen lung veți fi capabili să formați și elevii în acest fel.

De obicei, în mod obișnuit, alegem o soluție sau un mod de soluționare care este la îndemâna modului temperamental obișnuit al propriei persoane. De acum înainte, când aveți o problemă de rezolvat, o decizie de luat sau o situație de tratat, încercați să exersați atent fiecare dintre cele patru proceduri posibile; în acest mod fiecare tip de preluare și prelucrare de informații își poate aduce propria contribuție, fără a vă concentra pe aspectele care le-ar face să fie disjuncte.

Începeți cu procesele perceptivă – respectiv încercați să vă utilizați senzorialitatea și apoi intuiția – pentru că, în mod normal, senzorialitatea și intuiția ar trebui să intre în joc înaintea raționalizării prin judecată logică sau evaluare valorică.

Ignorarea oricăreia dintre aceste posibilități poate conduce la dificultăți. Senzorialii se pot fixa pe o soluție falsă pentru că pot să presupună că nu poate exista o alta mai bună. Intuitivii își pot baza o decizie pe câteva posibilități fără a descoperi faptele care pot face ca, în realitate, deciziile să fie improbabile. Logicii pot să ignore valorile umane. Afectivii pot ignora consecințele logice ale acțiunilor.

Utilizând toate cele patru posibilități veți învăța tot mai mult despre cele care nu reprezintă posibilitățile dumneavoastră naturale. De exemplu, dacă afectivitatea este procedeul temperamental favorit, folosirea gândirii logice vă va face vizibile toate consecințele unui act și veți putea constata cum, uneori cu cele mai bune intenții, poți acționa greșit dacă nu le filtrezi prin gândirea logică. Dacă gândirea logică este procedeul temperamental favorit, folosirea afectivității vă poate face să înțelegeți valorile celorlalți oameni și astfel să vă explicați de ce uneori întâmpinați atâta opoziție, deși deciziile pe care le luați sunt absolut „logice”.

Acest antrenament nu este deloc simplu. Veți întâmpina dificultăți. Dificultatea unora dintre pași provine din faptul că cer de la dumneavoastră să dispuneți de punctele forte ale tipurilor temperamentale opuse. De aceea, când problema pe care o aveți de rezolvat este importantă, este o dovadă de înțelepciune să consultați pe cineva care dispune de aceste puncte forte în mod natural. Este într-adevăr șocant să constăți cât de diferit poate să arate o situație dată în ochii unei persoane cu un temperament opus; acest lucru vă va ajuta să înțelegeți și să folosiți aspectele neglijate până acum.

Folosiți-vă senzorialitatea pentru: a vă confrunța cu faptele; a aprecia exact o situație; a aprecia ce au făcut ceilalți concret (ce au lucrat, ce nu au lucrat etc.); a nu vă lăsa pradă reveriilor și nici sentimentelor care vă fac orb față de realitate; a vă întreba cum ar arăta situația pentru un observator imparțial.

Folosiți-vă intuiția pentru: a explora toate posibilitățile, toate modurile în care ați putea schimba situația, cum v-ați putea descurca în ea precum și atitudinile oamenilor față de ea; a abandona presupunerea naturală că ați făcut singurul lucru evident corect; a vă întreba cum se leagă această problemă de altele; a imagina cea mai bună soluție posibilă.

Folosiți-vă gândirea logică pentru: a face o analiză personală a cauzei și efectului; a examina toate consecințele unei soluții alternative, atât pozitive cât și negative; a încerca să țineți cont de întregul cost al fiecărui lucru; a examina orice informație pe care tindeți să o sprijiniți din loialitate față de cineva, din plăcerea pentru ceva anume, din refuzul de a vă schimba opiniile sau atitudinile.

Folosiți-vă afectivitatea pentru: a cântări corect cât de mult înseamnă pentru dumneavoastră lucrurile care vor fi câștigate sau pierdute prin fiecare dintre alternative; a nu lăsa ceea ce este temporar să depășească în importanță ceea ce este permanent, oricare ar fi perspectiva imediată, fie

agreabilă, fie dezagreabilă; a include sentimentele celorlalți și propriile dumneavoastră sentimente, ca fapte care trebuie respectate.

## **Modalități pozitive de relaționare între temperamente**

Fiecare dintre aceste temperamente are limite, dar și avantaje. În situațiile complexe de viață este important ca, în dinamica relațiilor sociale, să se aibă în vedere complementaritatea în actul de decizie, în alcătuirea unui grup, în organizarea unor acțiuni complexe etc.

Orice relație trebuie concepută și începută cu deplina recunoaștere a faptului că persoana este diferită și are dreptul să rămână diferită; dar și cu bunăvoința de a ne concentra pe virtuțile, și nu pe slăbiciunile temperamentului celuilalt.

Nu există combinații bune sau rele ale temperamentelor în relațiile interumane. Fiecare combinație particulară are setul ei unic de probleme și bucurii.

Oamenii care au preferințe asemănătoare pot comunica ușor și împart valori comune, dar împart și aceleași „pete oarbe”, limite.

Când preferințele sunt opuse, este nevoie să muncești mai mult pentru a putea comunica și lucra împreună, dar, în același timp, pe termen lung, există și beneficiul de a învăța câte ceva din felul altuia de a fi. Diferențele dintre extraversie și introversie, diferențele dintre rațiune și percepție pot fi folosite constructiv.

Extraverții au nevoie de introverți pentru a rămâne focalizați pe relație și a nu fi ușor sustrași de interese exterioare. Introverții au nevoie de extraverți pentru a fi ajutați să se exteriorizeze și a realiza un contact mai larg cu lumea, astfel încât să cunoască și să se facă cunoscuți.

Tipul rațional are nevoie de tipul perceptiv pentru a răspunde necesităților și cererilor momentului, inclusiv nevoii de joc și distracție. Perceptivii au nevoie de tipul rațional pentru a rămâne stabili și organizați pentru a putea îndeplini sarcinile.

Tipul intuitiv are nevoie de tipul senzorial: pentru a considera faptele pertinente; a înfrunța realitatea situației curente; a folosi experiența în probleme; a citi detaliile subtile într-un contract; a se concentra pe ceea ce acum are nevoie de atenție; a urmări esențialul; a înfrunța dificultățile cu realism; a fi conștient de bucuriile prezentului.

Tipul senzorial are nevoie de tipul intuitiv: pentru a lua în considerare noile posibilități; a citi semnele schimbărilor ce urmează să vină; a se orienta spre pregătirea viitorului; a păstra imaginea ansamblului în minte; a anticipa tendințe; a înțelege că merită să muncești pentru bucuriile viitorului.

Tipul afectiv are nevoie de tipul logic: pentru a analiza consecințe și implicații; a organiza; a depista dinainte lipsurile; a reforma ceea ce necesită

reformare; a se ține consecvent de o politică; a cântări „legea și evidența”; a concedia oamenii când este necesar; a sta ferm împotriva opozițiilor.

Tipul logic are nevoie de tipul afectiv: pentru a convinge; a împăca; a prevedea cum vor simți ceilalți; a trezi entuziasm; a preda; a vinde; a aprecia ceea ce este drept; a-l aprecia pe cel ce gândește.

## **Bibliografie**

Jung, C.G. (1997). *Tipuri Psihologice*. București: Humanitas.

Minulescu, M. (1996). Indicatorul de tipologie Myers-Briggs privind stilurile apreciative. În *Chestionarele de personalitate în evaluarea psihologică*. București: Garell P.H.

Minulescu, M. (2001). Tipologia jungiană în analiză. În *Introducere în analiza jungiană*. București: Editura Trei.

Minulescu, M. (2012). *Complexele în viața psihică. Normalitate și patologie*. Sibiu: Psihimedia.

Singer, J. (1994). *Boundaries of the Soul. The practice of Jungs typology*. New York: Random House.

# Temperamentul școlărilor – implicații teoretice și practice

Annemari Moise,  
Facultatea de Psihologie,  
Universitatea „Titu Maiorescu”, București

*Adevărata personalitate a unui individ este redată de felul în care tratează o persoană care nu-i poate oferi nimic în schimb. (Ann Landers)*

## Caracteristici ale temperamentului

Cunoașterea temperamentului copilului este esențială pentru a putea adapta modul în care îl educi și comportamentul tău față de el în funcție de particularitățile lui psiho-emoționale. Doar așa, copilul va reuși să crească armonios și să își dezvolte calitățile și talentele.

Încă de la o vârstă foarte fragedă, putem vorbi despre un anumit comportament al copilului. Înainte ca cel mic să meargă la școală, încep să se observe atât temperamentul propriu, cât și influențele exterioare, care îl determină pe micuț să se comporte într-un anumit fel. Dar care sunt trăsăturile înnăscute și care sunt cele asimilate?

Iată o scurtă descriere a tipurilor temperamentale de bază pentru copiii preșcolari. Cu siguranță, îl vei putea regăsi și pe cel al copilului tău printre ele. După aceea, îți va fi mai ușor să îți dai seama ce poți schimba la el și ce nu, prin educația pe care i-o oferi, încă din copilărie.

Aceste mici portrete, în care apar corelări specifice între trăsăturile de caracter în formare și temperament, pot avea o mulțime de forme. Tipurile descrise nu sunt pure 100%. Trebuie să iei în considerare din care categorie anume predomină trăsăturile.

Vârsta preșcolară, între 3 și 7 ani, reprezintă o perioadă foarte importantă, deoarece, pe parcursul ei, se pun bazele caracterului viitorului adult. De aceea, încearcă să modelezi metodele educative aplicate în funcție de temperamentul copilului.

În cazul temperamentului, indicatorii comportamentali sunt foarte pregnanți. Trăsăturile și tipurile temperamentale sunt cea mai accesibilă și ușor constatabilă latură a personalității. Cu greu vom afla ce gândește un om, ce sentimente încearcă, până unde i se aventurează fantezia. Dar,

urmărindu-i comportamentul vom putea în scurt timp să spunem dacă este energic, iute, cumpătat sau nu. Este temperamentul înnăscut sau dobândit?

Este o discuție care a cunoscut etape numeroase. Cercetările au demonstrat că temperamentul este mai degrabă înnăscut, dar se dezvoltă pe parcursul vieții, iar în anumite condiții capătă nuanțe emoționale și chiar se modulează după condiții de activitate profesională. Nu putem vorbi despre temperamente bune sau rele și nici despre superioritatea unui tip de temperament asupra altuia.

Un rol esențial al temperamentului se remarcă în relațiile între oameni și în gruparea lor, ca și în raporturile educative. Una dintre cele mai cunoscute clasificări ale temperamentului a fost realizată de Jung, care a pornit de la orientarea predominantă spre lumea externă sau lumea internă și a descris tipurile introvert și extravert. Pornind de la criteriile enunțate de Jung, la care a adăugat nivelul de nevrozism (instabilitate și stabilitate) Eysenck a dovedit că, de regulă, flegmaticii și melancolicii sunt introvertiți, iar colericii și sangvinicii sunt extraverti. Altă corelație intervine după criteriul nevrozismului, melancolicul și colericul au un nivel înalt de nevrozism sau instabilitate, iar flegmaticul și sangvinicul prezintă un nivel mai scăzut de nevrozism, fiind deci mai stabili.

## Tipuri temperamentale

Luând în considerare constituția corporală, morfologia individului și pornind de la premisa că o anumită constituție predispune la un anumit comportament, Kretschmer (1922 apud Opre, 2006) a ajuns la stabilirea a patru tipuri constituționale:

- Picnic – caracterizat prin expansiunea cavităților viscerale, prin tendința de a acumula grăsime, statură mijlocie, față moale și largă, gât mare, torace bombat și lăsat în jos, extremități moi, rotunde, scurte etc.
- Leptosom sau astenic – dezvoltat mai mult în lungime în toate segmentele corpului: față, gât, trunchi, extremități; noțiunea de leptosom vine de la leptos care înseamnă strâmt, îngust;
- Athletic – cu mare dezvoltare a scheletului osos, a musculaturii, epidermei; partea de sus a corpului dezvoltată în lărgime, gât lung, degajat, umerii și trunchiul în formă de trapez;
- Displastic – cu malformații congenitale.

Kretschmer ajunge la concluzia că oamenii se deosebesc între ei prin dispozițiile psihice, unii corespunzând stării afective diastetice, alții stării psihestezice. Primii aparțin tipului ciclotim, ceilalți tipului schizotim. Ciclotimul se caracterizează prin treceri rapide de la o stare psihică la alta



(veselie-tristețe, calm-iritare). Schizoidul se distinge prin neconcordanța dintre aparență și esență, dintre ceea ce se vede și ceea ce este ascuns. În interiorul fiecărei grupe există o altă diviziune bipolară: ciclotimul poate fi vesel sau trist, schizoidul – cald sau rece.

Constituția determină nu numai temperamentul, ci și predispoziția spre anumite boli psihice. Picnicul-ciclotim este predispus spre bolile maniaco-depresive; astenicul-schizotim spre schizofrenie. Totuși, nu trebuie să generalizăm. Este adevărat că la unii oameni se observă o corelație directă între tipul constituțional și tipul temperamental, dar totul trebuie corelat cu fiecare individ în parte.

Prima încercare de identificare și explicare a tipurilor temperamentale o datorăm medicilor Antichității, Hipocrate (400 î.e.n.) și Galenus (150 e.n.). În concordanță cu filosofia epocii, care consideră că întreaga natură este compusă din patru elemente fundamentale – aer, pământ, foc și apă – aceștia au socotit că predominanța în organism a uneia dintre cele patru „umori” (hormones): sânge, flegmă, bilă neagră și bilă galbenă, determină temperamentul. Pe această bază se stabilesc cele patru tipuri clasice de temperament: sangvinic, flegmatic, melancolic și coleric.

Colericul este energic, neliniștit, impetuos, irascibil, uneori impulsiv și își risipește energia. El este inconsistent în manifestări. Stările afective se succed cu rapiditate. Oscilează între entuziasm și decepție, având tendința de exagerare în tot ceea ce face. Este o persoană foarte expresivă, ușor „de citit”, gândurile și emoțiile i se succed cu repeziciune. Are tendința de dominare în grup și se dăruiește cu pasiune unei idei sau cauze.

Sangvinicul se caracterizează prin ritmicitate și echilibru. Este vioi, vesel, optimist și se adaptează cu ușurință la orice situație. Fire activă, schimbă activitățile foarte des deoarece simte permanent nevoia de ceva nou. Trăirile afective sunt intense, dar sentimentele sunt superficiale și instabile. Trece cu ușurință peste eșecuri sau decepții sentimentale și stabilește ușor contacte cu alte persoane.

Flegmaticul este liniștit, calm, imperturbabil, cugetat în tot ceea ce face, pare a dispune de o răbdare fără margini. Are o putere de muncă deosebită, poate obține performanțe deosebite, mai ales în muncile de lungă durată și este foarte tenace, meticolos în tot ceea ce face. Fire închisă, greu adaptabilă, puțin comunicativă, preferă activitățile individuale.

Melancolicul este la fel de lent și inexpresiv ca flegmaticul, dar îi lipsește forța și vigoarea acestuia, emotiv și sensibil, are o viață interioară agitată, din cauza unor exagerate exigențe față de sine și a unei neîncrederi în forțele proprii. Este puțin rezistent la eforturi îndelungate. Puțin comunicativ, închis în sine, melancolicul are dificultăți de adaptare socială. Debitul verbal este scăzut, gesticulația redusă.

Pavlov (apud Opre, 2003) consideră că forța sau energia este capacitatea de lucru a sistemului nervos și se exprimă prin rezistența mai mare sau mai mică la excitanți puternici sau la eventualele situații conflictuale. Din acest punct de vedere se poate vorbi despre sistem nervos puternic și sistem nervos slab.

Mobilitatea desemnează ușurința cu care se trece de la excitație la inhibiție și invers, în funcție de solicitările externe. Dacă trecerea se realizează rapid, sistemul nervos este mobil, iar dacă trecerea este greoaie se poate vorbi despre sistem nervos inert.

Echilibrul sistemului nervos se referă la repartiția forței celor două procese (excitația și inhibiția). Dacă acestea au forțe aproximativ egale, se poate vorbi despre sistem nervos echilibrat. Există și un sistem nervos neechilibrat la care predominantă este excitația.

tipul puternic, neechilibrat, excitabil (corelat cu temperamentul coleric)  
tipul puternic, echilibrat, mobil (corelat cu temperamentul sangvinic)  
tipul puternic, echilibrat, inert (corelat cu temperamentul flegmatic)  
tipul slab (corelat cu temperamentul melancolic).

Zapan (apud Opre și Borș, 2006) a determinat patru niveluri ale sistemului temperamental: nivelul motor general (de activitate), nivelul afectiv, nivelul perceptiv-imaginativ și nivelul mintal (al gândirii). Fiecare nivel se caracterizează prin indicii temperamentali: forță, echilibru, mobilitate, persistență, tonus afectiv (stenic și astenic) și direcție (extravertit sau introvertit). Zapan a elaborat o metodă de educare a capacității de interapreciere, numită metoda aprecierii obiective a personalității.

Psihologii olandezi Heymans și Wiersma (apud Birch, 2000) propun o tipologie a temperamentelor mult mai nuanțată care va fi reluată și precizată de psihologii francezi Le Senne și Berger (apud Opre, 2002).

Emotivitatea exprimă reacțiile afective ale persoanelor în fața diferitelor evenimente. Emotivii au tendința de a se tulbura puternic, chiar și pentru lucruri mărunte. Dimpotrivă, non-emotivii sunt aceia care se emoționează greu și ale căror emoții nu sunt prea violente.

Activitatea desemnează dispoziția spre acțiune a unei persoane. Persoanele active au o continuă dispoziție spre acțiune, nu pot sta locului. Cele non-active acționează parcă împotriva voinței lor, cu efort și plângându-se continuu.

Răsunetul se referă la ecoul pe care îl au asupra noastră diferite evenimente, impresii. Persoanele care trăiesc puternic prezentul, extraversive sunt numite persoane primare. Persoanele care au tendința de a rămâne sub influența impresiilor trecute, introversive sunt numite persoane secundare.

Ca atare, există opt tipuri de temperament care rezultă din combinarea acestor factori (Opre, 2003), și anume: pasionații (emotivi, activi, secundari), colericii (emotivi, activi, primari), sentimentalii (emotivi, non-activi, secundari), nervoșii (emotivi, non-activi, primari), flegmaticii (non-emotivi, activi, secundari), sangvinicii (non-emotivi, activi, primari), apatici (non-emotivi, non-activi, secundari), amorfii (non-emotivi, non-activi, primari).

## **Educația și temperamentul**

Trecerea de la o etapă la alta implică atât acumulări cantitative, cât și salturi calitative, acestea aflându-se într-o condiționare reciprocă. Dezvoltarea personalității se manifestă prin încorporarea și constituirea de noi conduite și atitudini, care permit adaptarea activă la cerințele mediului natural și socio-cultural (Atkinson, 2002). Dezvoltarea permite și facilitează constituirea unor relații din ce în ce mai diferențiate și mai subtile ale ființei umane cu mediul în care trăiește și se formează.

Dezvoltarea are caracter ascendent, asemănător unei spirale, cu stagnări și reveniri aparente, cu reînnoiri continue. Ca proces ascendent, dezvoltarea este rezultatul acțiunii contradicțiilor ce se constituie mereu între capacitățile pe care le are la un moment dat individul și cerințele din ce în ce mai complexe pe care le relevă factorii materiali și socio-culturali cu care acesta este confruntat în devenirea sa.

Dezvoltarea psihică este rezultatul interacțiunii factorilor externi și interni. Cei externi sunt constituiți din totalitatea acțiunilor și influențelor ce se exercită din exterior asupra formării și dezvoltării personalității umane. Aceștia sunt mediul și educația. Factorii interni sunt constituiți din totalitatea condițiilor care mijlocesc și favorizează dezvoltarea psihică, condiții care pot fi de natură biologică, ereditară și psihosocială. Toate aceste influențe exercitate asupra personalității umane pot fi grupate prin raportare la trei noțiuni de bază: ereditatea, mediul, educația.

Conceptul „ereditate” provine de la cuvântul latin „heres” – moștenitor. Ereditatea poate fi definită ca însușirea fundamentală a materiei vii de a transmite de la o generație la alta, sub forma codului genetic, mesajele de specificitate ale speciei, grupului și individului (Opre, 2002). De remarcat în acest context este că identitatea genetică este practic imposibilă între antecesori și descendenți. Rezultă astfel că, din punct de vedere genetic, fiecare individ este diferit, unic și irepetabil în raport cu toți ceilalți din trecut, prezent sau viitor, probabilitatea unei identități absolute fiind de 1 la 70 de trilioane.

Unicitatea biologică este astfel una din trăsăturile definitorii ale ființei umane. Ea își pune amprenta asupra întregii deveniri umane, nu într-un mod independent, ci în corelație cu factorii externi, de mediu și educație.

Mediul social exercită influența cea mai puternică pe calea educației. Educația reprezintă acțiunea conștientă, organizată, desfășurată în cadrul unor instituții speciale, în scopul formării și informării viitorului (sau actualului) adult. Această influențare conștientă și planificată e totdeauna îndreptată spre scopuri pe care fiecare societate și le fixează, potrivit unor cerințe proprii și perioadei istorice date (Audard, 2003).

Ca acțiune socială conștientă, educația poate stimula și accelera aportul celorlalți factori în procesul dezvoltării. Faptul că educația generează noi forme de activitate, cu cerințe tot mai complexe ce presupun amplificarea continuă a eforturilor copilului, îl obligă pe acesta la o restructurare perpetuă a proceselor și însușirilor psihice, restructurare care impulsionează și consolidează procesul dezvoltării. Prin cerințele pe care le adresează și le impune, educația se află întotdeauna înaintea dezvoltării, aceasta apărând ca un efect al ei ce se exprima prin schimbările calitative ce apar pe plan psihic, prin trecerea de la un stadiu inferior la unul superior etc. Pe de altă parte, formularea și dozarea exigențelor, atribute cu care este investită educația, nu se face în mod întâmplător, ci pornind de la nivelul atins în dezvoltarea psihică, de la cunoașterea condițiilor interne acumulate până în acel moment. În aceasta ipostază, dezvoltarea ne apare ca premisă a educației.

Deoarece educația nu acționează în mod izolat, ci întotdeauna în corelație cu ceilalți factori, dezvoltarea este o rezultată a acțiunii directe și indirecte a lor, a interacțiunii dintre ei. Acțiunea indirectă a eredității se exprimă prin intermediul factorilor externi, în timp ce acțiunea indirectă a acestora se exprimă prin intermediul condițiilor interne. Rezultatul dezvoltării, concretizat într-o trăsătură particulară, nu poate fi explicat prin prisma unui singur factor, ci a ponderii și contribuției relative a tuturor factorilor. Ca atare, nici unul din factori, inclusiv educația, nu dispune de posibilități nelimitate, rolul fiecăruia fiind dependent de ceilalți. Important este însă, din punct de vedere pedagogic, de a cunoaște dacă limitele în dezvoltarea psihică a unui copil sunt impuse predominant de factori ereditari sau de factori externi, pentru că în funcție de acest fapt să organizăm acțiunea educațională (Albu, 2002).

Cu tot caracterul lor polivalent, predispozițiile ereditare incumbă și o latură conservatoare care impune anumite limite, ce nu pot fi depășite, orice exagerare sau forțare din partea educației putându-se solda cu consecințe negative pentru dezvoltarea personalității umane. Pornind de aici, putem interpreta în mod diferențiat acțiunea educației asupra celorlalți factori, într-un fel exercitându-se asupra factorilor ereditari și altfel asupra celor de mediu. Dacă asupra acestora din urmă poate interveni până la

contrabalansarea și substituirea unor influențe negative, în cazul celorlalți putem vorbi doar de o stimulare și valorificare optimă a lor.

Acțiunea educațională se află ea însăși într-un proces de continuă perfecționare, fapt care se răsfrânge în mod inevitabil și asupra dezvoltării prin amplificarea rolului ei în direcția constituirii unor structuri psihice capabile să răspundă unor solicitări și cerințe tot mai mari din partea societății.

## **Influențe în dezvoltare**

În mod tradițional, psihologii au raportat procesele de dezvoltare la vârstă. De exemplu, abilitatea tipică a unui copil de 5 ani de a extrage raționamente este foarte diferită de aceea a unui copil în vârstă de 9 ani. Psihologul dezvoltării își poate pune problema investigării proceselor implicate în această evoluție. Ce experiențe și interacțiuni au influențat dezvoltarea copilului? Totuși, în anul 1980, Baltes, un psiholog german, a scris un articol influent, subliniind natura permanentă a dezvoltării și a unor factori, alții decât vârsta, care influențează procesul de dezvoltare. Baltes și colaboratorii (1980) au susținut existența a trei influențe importante asupra dezvoltării. El le-a denumit influențe cu caracter de vârstă, influențe cu caracter istoric și evenimente de viață fără un caracter specific.

- Influențele cu caracter de vârstă se află într-o relație puternică cu vârsta cronologică. De exemplu, modalitatea în care copiii își dezvoltă limbajul se află într-un raport foarte strâns cu vârsta lor, un copil în vârstă de 2 ani are o performanță a limbajului mult mai redusă comparativ cu performanța unui copil de 5 ani.

- Influențele cu caracter istoric sunt legate de evenimentele ce au loc la un anumit moment și-i afectează pe majoritatea membrilor unei generații date (sau „cohortă”). Exemple de acest gen pot fi: războiul din fosta Iugoslavie sau foametea din Rwanda.

- Evenimentele de viață fără un caracter specific sunt cele care influențează dezvoltarea indivizilor în anumite momente sau la vârste diferite. Efectele divorțului într-o familie sau un accident grav ce are ca rezultat o incapacitate fizică pot fi exemple în acest sens.

Baltes (apud Albu, 2002) susține că fiecare influență este determinată prin interacțiunea factorilor biologici și a celor ambientali, cu toate că unul sau altul poate fi mai dominant în circumstanțe particulare.

## Bibliografie

Albu, E. (2002). *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie*. București: Editura Aramis.

Atkinson, R., L. (coord.) (2002). *Introducere în psihologie*. București: Editura Tehnică.

Audard, G. (2003). *Respectul. De la stimă la deferență; o problemă de nuanță*. București: Editura Trei.

Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării*. București: Editura Tehnică.

Opre, A. (2006). Teoria trăsăturilor de personalitate. În A. Opre, *Introducere în teoriile personalității*. Cluj Napoca: Editura ASCR.

Opre, A. & Boroș, S. (2006). Personalitatea în abordarea teoriei trăsăturilor. În A. Opre & S. Boroș, *Personalitatea în abordările psihologiei contemporane*. Cluj Napoca: Editura ASCR.

Opre, A. (2003). Teoria trăsăturilor de personalitate. În A. Opre, *Teorii ale Personalității*. Cluj Napoca: Editura ASCR.

Opre, A. (2002). Modele clasice ale personalității. În Opre, A. (coord.), *Noi tendințe în psihologia personalității*, Vol I. Modele teoretice. Cluj Napoca: Editura ASCR.

# **Factorii determinanți și implicații ale persistenței în decizie la adolescenți**

Alexandru Mihalcea, Diana Mihalcea,  
Facultatea de Psihologie,  
Universitatea „Titu Maiorescu”, București

## **Introducere în tema de cercetare**

Studiul de față urmărește, ca obiectiv general teoretic, investigarea fenomenului comun tuturor capcanelor decizionale (persistența în decizie), prin intermediul amorsării, pe un lot de adolescenți. Lucrarea are ca bază experimentală cercetările efectuate asupra capcanelor activității decizionale, iar ca bază teoretică teoria angajamentului și efectul de îngheț ca precursor al acesteia.

În urma prelucrării și interpretării datelor obținute, vom încerca să propunem o posibilă modalitate ameliorativă pentru a evita capcanele decizionale.

Practicile de angajare, care stau la baza „capcanelor decizionale” se bazează pe noțiunea de constanță comportamentală. Printre capcanele deciziei se numără: escaladarea angajamentului, cheltuiala inutilă, capcana ascunsă, amorsarea, acestea fiind fenomene de auto-manipulare, ilustrative pentru adeziunea individului la decizia luată.

Trebuie subliniat faptul că toate capcanele activității decizionale, fie că este vorba de cele bazate pe auto-manipulare, fie de cele care implică manipularea propriu-zisă, au ca element explicativ central persistența subiectului în decizia inițială.

Manipularea propriu-zisă implică o formă de amorsare care se bazează pe utilizarea unor informații distorsionate sau pe ascunderea unor informații. Prima formă de amorsare pleacă de la premisa că subiectul va fi determinat să considere alegerea inițială mai avantajoasă decât este în realitate (acest tip de amorsare fiind cel pe care se edifică și prezenta lucrare). A doua formă a amorsării presupune ascunderea unor informații ce nu vor fi dezvăluite decât după ce subiectul va lua decizia „sugerată” de manipulator.

Noțiunea de amorsare se traduce prin perseverarea în prima decizie, când persoana „amorsată” o ia pe a doua, o face în perfectă cunoștință de cauză.

## Tematica cercetării și obiectivele sale

Studiul de față investighează o particularitate a activității decizionale, persistența în decizie, factorii psihoindividuali și psihosociali determinanți și consecințele acestora în plan atitudinal și ideatic, cu scopul de a clarifica și extinde modelele explicativ-interpretative ale persistenței (efectul de îngheț și angajamentul în act), dar și pentru a propune o posibilă modalitate de evitare a capcanelor decizionale.

Scopul lucrării este de a determina măsura în care adolescenții răspund la persistența în decizie ca formă de supunere liberă, în ce condiții și cu ce consecințe.

Elementele de noutate aduse de lucrarea de față se referă la aspecte legate de prezența persistenței în decizie la adolescenți bucureșteni, populație care până în prezent nu a fost investigată în acest sens.

Persistența în decizie acționează ca un mecanism de conservare a imaginii de sine și a statutului social al unui individ, efectele sale putând fi prevenite prin conștientizarea intenției manipulative a emitentului.

Prezenta lucrare se fundamentează pe două ipoteze de nivel general, respectiv:

I. Persistența în decizie este influențată de o serie de factori psihoindividuali și psihosociali, iar această ipoteză a fost operaționalizată astfel:

Gradul de libertate asociat deciziei corelează cu persistența în decizie – subiecții care iau o decizie liberă persistă în decizie în mai mare măsură decât cei care iau o decizie forțată.

Consistența imaginii de sine corelează cu persistența în decizie – subiecții cu o consistență ridicată la nivelul imaginii de sine (discrepanță mică între imaginea de sine reală și cea ideală) persistă în decizie în mai mare măsură decât cei cu o consistență scăzută la nivelul imaginii de sine.

Integrarea în grup corelează cu persistența în decizie – subiecții respinși persistă în decizie în mai mică măsură decât subiecții acceptați de grup.

II. Persistența în decizie generează consecințe în plan atitudinal și mnezic, ipoteză care a fost operaționalizată astfel:

Persistența în decizie implică modificarea atitudinii subiecților față de tema aleasă, în sensul raționalizării alegerii – subiecții care persistă în decizie devin mai favorabili temei alese (în alegerea căreia au persistat).

Persistența în decizie implică creșterea receptivității față de cuvintele din aria semantică a temei alese – subiecții care persistă în decizie vor reactualiza mai multe cuvinte din aria semantică a temei alese decât subiecții care nu persistă.



## Designul și metodele cercetării

Prezentul experiment s-a desfășurat pe un lot alcătuit din 243 adolescenți din mediul liceal bucureștean, cu vârste cuprinse între 15 și 18 ani.

Într-o primă etapă a cercetării, alți 50 de elevi din același mediu au fost supuși unei pretestări în vederea selecției temelor ce urmau a fi propuse pentru elaborarea unui eseu. În urma unei analize de conținut a răspunsurilor oferite de elevi, au fost selectate două teme: cea mai interesantă și cea mai puțin interesantă pentru majoritatea elevilor.

În prima etapă experimentală au fost alcătuite loturile pentru condițiile control și experimentale, elevii din lotul selectat fiind distribuiți complet aleatoriu uneia sau alteia dintre aceste condiții. Au fost alcătuite patru condiții experimentale, în funcție de variabila independentă manipulată de experimentator: gradul de libertate de care dispun subiecții în alegerea inițială a temei, în funcție de care se diferențiază cele patru condiții experimentale: alegere liberă, discuție dirijată, sugestie și constrângere. Elevilor li s-au aplicat la începutul studiului testul Berkley, testul omului, testul sociometric. Fiecărui elev i s-au solicitat și o serie de date socio-profesionale, familiale etc. incluse într-o scurtă anamneză.

Ulterior elevii au fost solicitați să răspundă unei întrebări care definea atitudinea lor față de temele ce urmau a le fi propuse în vederea elaborării unui eseu. Prin intermediul acestui scurt chestionar elevii evaluau temele, fiind de acord sau nu cu obiectul investigat. Temele propuse se situează pe un continuum, la cei doi poli ai atitudinii investigate. Subiecților li s-au propus două teme în vederea elaborării unui eseu, astfel: una din teme (cea care în urma pretestării se dovedise a fi mai puțin interesantă) li s-a comunicat că ar fi mai puțin interesantă, dar însoțită de un bonus mai mare, iar cealaltă temă (care în urma pretestării s-a dovedit mai interesantă) ca fiind mai interesantă, dar însoțită de un bonus mai mic. Subiecților din condiția de control li s-au prezentat cele două teme ca fiind însoțite de un bonus egal și le-au fost propuse în vederea deciziei.

Subiecților din condiția de alegere liberă li s-au prezentat cele două teme însoțite de bonusuri diferențiate și au fost lăsați să aleagă. Cu subiecții din condiția experimentală numită discuție dirijată s-a purtat în prealabil o discuție doar pe tema cu bonus mai mare dar mai puțin interesantă, ulterior fiindu-le comunicate temele însoțite de bonusuri diferențiate și fiind solicitați să aleagă o temă. Subiecților din condiția sugestie li s-a sugerat să aleagă tema cu bonus mai mare (dar mai puțin interesantă), argumentând că diriginta s-ar bucura mai mult să audă eseuri pe această temă, iar celor din condiția constrângere nu li s-a mai dat nici o alternativă, ei fiind forțați să aleagă tema mai puțin interesantă, dar cu bonus mai mare, ca fiind singura disponibilă.

Ulterior li s-a comunicat subiecților că temele sunt însoțite de același bonus (a intervenit o neînțelegere și nu li se mai poate acorda bonus diferențiat), fiind solicitați să facă o nouă alegere.

După luarea deciziei finale, elevii au fost au răspuns din nou chestionarului care urmărea evaluarea atitudinii față de tema aleasă.

Peste două zile subiecților li s-a prezentat o listă alcătuită din 20 cuvinte (10 neutre, 10 din aria semantică a temelor propuse) combinate aleatoriu, și au fost solicitați să găsească sinonime pentru fiecare din acest cuvinte în parte. La cinci minute după terminarea sarcinii, li s-a cerut să reproducă cuvintele cu care au lucrat.

La o săptămână de la prima intervenție (data limită pentru prezentarea eseurilor), experimentatorul a strâns eseurile elevilor și aceștia au mai răspuns încă o dată chestionarului ce urmărea evaluarea atitudinii lor față de temele propuse.

Scopul urmărit de experimentator a fost declanșarea fenomenului persistenței în decizie prin intermediul amorsării, pentru a-i analiza condițiile și efectele pe lotul avut în discuție. În prezenta lucrare, situația de amorsare la care au participat subiecții era menită să genereze o disonanță cognitivă prin prezentarea celor două teme asociate cu bonusuri diferite și ulterior prin revenirea la teme pentru modificarea bonusurilor. S-a urmărit în lucrare și dinamica atitudinii inițiale a subiecților față de un anumit subiect, subiect pe baza căruia au fost elaborate și temele propuse spre alegere.

Studierea factorilor care influențează persistența în decizie s-a realizat prin: testul Berkeley, testul sociometric, ancheta prin interviu și chestionar precum și un test proiectiv de desen. Rezultatele au fost analizate prin metode calitative și cantitative (statistice).

## **Rezultate**

Vom începe acest capitol, cu discutarea ipotezei generale I (Persistența în decizie este influențată de o serie de factori psihoindividuali și psihosociali), focalizându-ne mai întâi pe premisa că gradul de libertate corelează cu persistența în decizie, pe care o putem traduce sub forma următoarei ipoteze de lucru: Subiecții care iau o decizie liberă persistă în decizie în mai mare măsură decât cei care iau o decizie forțat.

Pentru verificarea acestei ipoteze am întreprins analiza persistenței în decizie pe cele patru loturi experimentale, comparativ cu lotul de control, în cadrul căruia nu a fost inclusă tehnica amorsării. Așa cum am arătat și în secțiunea privind designul și metodologia cercetării, subiecții din loturile experimentale vor alege temele în următoarele condiții: alegere liberă, discuție dirijată, sugestie și constrângere.

Conform rezultatelor obținute apreciem că în cadrul primei decizii majoritatea subiecților din condiția de amorsare, neluând în discuție subiecții din situația de constrângere, au optat pentru tema care era însoțită de un bonus mai mare (B) (81%, 89%, 77%), spre deosebire de cei din grupul de control (fără amorsare), care au ales aceeași temă doar în proporție de 35% (vezi Figura 1).

În urma egalizării bonusului, se constată că în toate situațiile experimentale majoritatea subiecților persistă în decizie (95%, 86%, 57%, 56%), mai eficiente fiind îndeosebi situațiile discuție dirijată și alegere liberă, în care numărul celor care revin la decizia inițială este aproape nesemnificativ (5%, 14%).

Prelucrările statistice ale datelor obținute confirmă ipoteza de mai sus ( $\chi^2=9.30$ ,  $p<.01$ ).

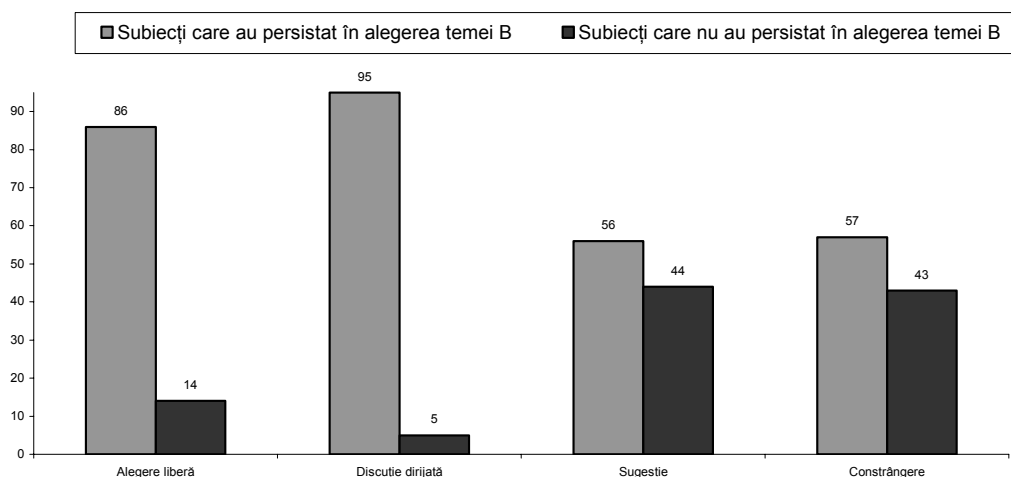


Figura 1. Persistența în decizie pentru fiecare condiție experimentală (procente)

În ceea ce privește ipoteza conform căreia Consistența imaginii de sine corelează cu persistența în decizie, subiecții cu o consistență ridicată la nivelul imaginii de sine (discrepanță mică între imaginea de sine reală și cea ideală – testul Berkeley) persistă în decizie în mai mare măsură decât cei cu o consistență scăzută la nivelul imaginii de sine.

Cum am menționat în primul capitol al prezentei lucrări, în elaborarea persistenței în decizie un rol deosebit îl deține constanța comportamentală. În principal pentru a nu declanșa o disonanță cognitivă, oamenii tind să-și apere imaginea de sine și statutul prin persistențe în decizii, activități adesea defavorabile lor. De aici decurge în mod firesc supoziția că o persoană cu cât este mai echilibrată, cu o imagine de sine mai structurată, cu atât va tinde să persiste în alegerile sale pentru a evita o disonanță cognitivă (sau afectivă, motivațională etc.).

În urma prelucrărilor statistice prin intermediul testului „chi-pătrat”, ipoteza a treia, conform căreia Subiecții respinși de cei din grupul de apartenență persistă în decizie în mai mică măsură decât subiecții acceptați de grup s-a confirmat pentru o valoare a lui chi de  $\chi^2 = 8.59$ ,  $p < .05$ . Prin urmare există diferențe semnificative în privința persistenței între subiecții populari și cei respinși. Se constată corelația strânsă dintre statutul, prestigiul pe care subiectul îl are de apărut în cadrul grupului și persistența în decizie.

Cea de-a doua ipoteză generală a studiului conform căreia Persistența în decizie generează consecințe în plan atitudinal și ideatic, a fost operaționalizată prin decelarea sa în două ipoteze de lucru, după cum urmează: 1. Subiecții care persistă în decizie devin mai favorabili temei alese (în alegerea căreia au persistat); 2. Subiecții care persistă în decizie vor reactualiza mai multe cuvinte din aria semantică a temei alese decât subiecții care nu persistă.

Rezultatele obținute arată că, plecând de la un nivel atitudinal similar în prima fază, persistenței și nonpersistenței ajung în faza a doua, în urma alegerii temei cu bonus de către majoritatea, la un nivel atitudinal crescut, pentru ca în faza a treia, persistenței să devină mult mai favorabili temei decât nonpersistenței, care de altfel au renunțat la tema aleasă inițial. S-au comparat mediile atitudinilor persistenților cu cele ale nonpersistenților în cele trei faze. În primele două faze nu s-au obținut diferențe semnificative statistic (mediile fiind foarte apropiate), însă în faza a treia diferențele au fost semnificative pentru o valoare a lui t Student = 2,110, iar alfa = 0,046.

De asemenea, se poate constata că subiecții care persistă în decizie rețin mai multe cuvinte din aria semantică a temei (în alegerea căreia au persistat) decât cei care nu persistă în decizie, diferențele statistice între mediile de cuvinte reținute fiind semnificative statistic pentru un  $t = 3,090$ , alfa < 0,01.

Confirmarea celor două ipoteze mai sus amintite demonstrează astfel că persistența în decizie generează consecințe în plan atitudinal și mnezic.

## Discuții

La începutul lucrării am menționat că această cercetare își dorește să propună și o modalitate ameliorativă a efectelor persistenței în decizie.

Am constatat că individul nu poate renunța la o decizie luată din teama de a nu părea ezitant, nesigur, slab. În procesul socializării suntem învățați să nu renunțăm, să fim consecvenți propriilor puncte de vedere. Persistența ar putea fi astfel impusă de normele și valorile sociale în vigoare.

Pentru a putea evita persistența în decizie sau pentru a ameliora efectele ei defavorabile, trebuie să luăm în considerare următoarele aspecte:

- Cel mai important lucru este să învățăm să spunem „nu” când lucrurile devin defavorabile așteptărilor noastre.
- Să ne raportăm la decizii succesive ca fiind independente, reanalizând raportul costuri – beneficii de fiecare dată.
- Să învățăm să ne evaluăm propria libertate la justa ei valoare. Am constatat cum tehnicile care se bazează pe angajarea subiectului în decizii sau acte, deci în condiții de libertate sunt chiar mai eficiente decât tehnicile de manipulare tradiționale care încălcau libertatea individuală.
- Trebuie să ne stabilim la începutul oricărei activități anumite limite ale investițiilor pentru a nu cădea în capcana acestora.
- Alegerea scopului să fie de fiecare dată clară și riguroasă, pentru a nu ajunge să ne implicăm în acțiuni colaterale celor dorite de noi inițial.

Putem evita persistența în decizie doar fiind stăpâni pe propria persoană, fiind permanent atenți și motivați în activitățile noastre, pentru că putem fi manipulați chiar de propriile noastre nevoi de autonomie, prestigiu, aprobare.

O modalitate ameliorativă recomandabilă este conștientizarea adecvată și continuă a nevoilor personale și normelor sociale, dezvoltarea curajului de a întrerupe o hotărâre defavorabilă, fără teama de a ne pierde echilibrul interior. Persistența în decizie demonstrează dependența de normele și valorile sociale, nevoia de afirmare și recunoaștere, care adesea ne conduc inconștient comportamentul.

Luând în discuție ecuația deciziei, propusă de Simeray (apud Zlate, 1981), vom încerca să explicăm schema persistenței în decizie, pe care se centrează lucrarea de față. Astfel, prin intervenția experimentatorului asupra unuia dintre factorii influențabili (recompensa), s-a acționat asupra motivației subiecților și indirect asupra factorului uman (la nivel decizional și atitudinal). S-a urmărit influențarea factorului uman, respectiv determinarea unei auto-manipulări, prin intermediul unei intervenții exterioare (recompensa), mijlocite de implicarea motivației.

O posibilă explicație a persistenței în decizie este oferită de componentele factorului uman și anume cunoștințele subiecților (privind caracterul plăcut/neplăcut al temei și tipul recompensei) și capacitatea acestora de adaptare (la situația creată de egalizarea bonusului, la finalul amorsării). Putem propune o modalitate ameliorativă a consecințelor negative ale persistenței în decizie apelând la fenomenul interacțiunii umane. Dacă subiectul nu ar fi dependent de grupul social care-i valorizează conduitele, îi oferă aprobare și recunoaștere, nu ar fi persistat în decizia inițială. Prin urmare, la acest nivel interpersonal trebuie intervenit pentru ameliorarea persistenței. Studiul rămâne deschis în această direcție unor posibile cercetări ulterioare.

Faptul că fenomenul persistenței în decizie a fost îndelung studiat și amplu explicat, dar în viața cotidiană exemplele sunt numeroase și ne sugerează că persistența în decizie este mai degrabă o dovadă a slăbiciunii și imaturității noastre decât a maturității și echilibrului interior.

## Concluzii

Prezentul studiu s-a centrat pe factorii psihoindividuali și psihosociali determinanți ai persistenței și pe consecințele acestora în plan atitudinal și ideatic, cu scopul de a clarifica și extinde modelele explicativ-interpretative ale persistenței (efectul de îngheț și angajamentul în act), dar și pentru a propune o posibilă modalitate de ameliorare a consecințelor sale nefavorabile.

În urma prelucrării rezultatelor prin metode cantitative și calitative s-a constatat că persistența în decizie depinde în mare măsură de sentimentul de libertate pe care îl are subiectul în momentul deciziei. O decizie pe care subiectul o resimte ca desfășurându-se în condiții de libertate determină angajamentul acestuia în propria decizie, valorificarea acesteia și creșterea responsabilității pentru alegerea făcută și pentru comportamentele ulterioare alegerii.

Pe de altă parte, persistența în decizie se află în strânsă corelație cu nevoia de aprobare și de autonomie, specifice adolescenței.

Persistența este influențată în mare măsură de statutul subiecților în cadrul grupului social. Ei vor persista în decizie îndeosebi din nevoia de fi apreciați, mai bine integrați în grup. Nevoia de acceptare din partea grupului condiționează persistența în decizie. În această situație, persistența este sinonimă unui act de conformism, subiecții care ocupă deja o poziție privilegiată în cadrul grupului nu aderă în așa mare măsură la deciziile lor.

Deși anumite rezultate ne conduc la ideea că persistența se asociază maturității relaționale și echilibrului psihologic, trebuie să luăm în considerare că persistența se asimilează și incapacității de a pune capăt unei decizii defavorabile. Pentru a nu-și pierde prestigiul în fața propriei persoane sau a celorlalți, individul preferă să persiste în alegerea inițială, ceea ce denotă dependență socială și o oarecare instabilitate la nivelul imaginii de sine. Studiul experimental al persistenței pe un lot de adolescenți a demonstrat că aceasta se asociază cu maturitatea și echilibrul cognitiv, cu nevoia puternică de sprijin din partea celorlalți, cu nevoia de autonomie.

În ceea ce privește consecințele persistenței în decizie, prezentul studiu experimental a demonstrat că acest fenomen poate duce la implicarea involuntară a subiectului în acte care contravin opiniilor, convingerilor sale, ulterior acesta putând trăi un conflict interior. Subiectul va încerca să soluționeze conflictul prin schimbarea propriilor opinii, convingându-se că opiniile la care a aderat coincid de fapt cu punctele sale de vedere.

În concluzie, prezentul studiu a demonstrat că persistența în decizie corelează cu gradul de libertate asociat deciziei, cu consistența imaginii de sine a decidentului și cu integrarea lui în grup. Pe de altă parte, persistența în decizie determină o creștere a receptivității subiectului pentru cuvintele din aria semantică a temei alese și modificarea atitudinii în raport cu alegerea.

Printre limitele prezentei cercetări menționăm în primul rând faptul că rezultatele obținute nu pot fi generalizate, lotul investigat nefiind reprezentativ pentru populația de adolescenți. O altă limită a cercetării o reprezintă faptul că subiecții nu au fost aleși din categorii diferite: de vârstă, profesionale, din medii sociale diferite etc. În acest caz, am fi putut de asemenea lărgi granițele studiului, rezultatele devenind mai semnificative.

## Bibliografie

- Alexandrescu, I. (1988). *Persoană, personalitate, personaj*. Iași: Editura Junimea.
- Beauvois, J. L. & Joule, R.V. (1981). *Soumission et ideologies. Psycho-sociologie de la rationalisation*. Paris: Editura Presses Universitaires de France.
- Chelcea, S. (1992). Repere pentru o analiză psihosociologică a manipulării. *Revista de Psihologie, 1*.
- Cialdini, R.B. (1987). *Influence*. Paris: Editura A. Michel.
- Ciofu, I. & Gheorghiu, A. (1982). *Sugestie și sugestibilitate. Aspecte psihologice și psihofiziologice*. București: Editura Academiei R.S.R.
- Crețu, T. (2001). *Adolescența și contextul său de dezvoltare*. București: Editura Credis.
- Festinger, F.E. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evansten: Row & Peterson, Company.
- Gaindric, C. (1998). *Luarea deciziilor*. Chișinău: Editura Știința.
- Golu, M. (2000). *Fundamentele psihologiei*, vol I. București: Editura Fundației România de Măine.
- Golu, P. (1989). *Fenomene și procese psihosociale*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Joule, R. V. & Beauvois, J.L. (1997). *Tratat de manipulare*. București: Editura Antet.
- Kiesler, C. A. (1971). *The psychology of commitment. Experiments liking behavior to belief*. New York: Academic Press.
- Lewin, K. (1947). *Group decision and social change. În Readings in social psychology*. New York: Editura Holt.
- Minulescu, M. (1996). *Chestionarele de personalitate în evaluarea psihologică*. București: Editura Garell Publishing House.
- Moscovici, S. (1998). *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași: Editura Polirom.
- Mugny, G. & Perez, J.A. (1989). *L'influence sociale comme processus de changement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neculau, A. (1996). *Psihologie socială*. Iași: Editura Polirom.
- Neculau, A. & Ferreol, G. (1998). *Psihosociologia schimbării*. Iași: Editura Polirom.
- Petru, A. & Alexandrescu, F. (1999). *Personalitate și comunicare*. București: Editura Licorna.
- Popescu-Neveanu, P. (1977). *Curs de psihologie generală*, vol 2. București: Tipografia Universității.

- Popescu-Neveanu, P. (1978). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros.
- Șchiopu, U. & Verza, E. (1989). *Adolescența. Personalitate și limbaj*. București: Editura Albatros.
- Șchiopu, U. & Verza, E. (1997). *Psihologia vârstelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Zamfir, C. (1990). *Incertitudinea. O perspectivă psihosociologică*. București: Editura Științifică.
- Zlate, M. (1981). *Psihologia muncii – Relații interumane*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Zlate, M. (2000). *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Pro Humanitate.



# Studiul relației dintre stilurile temperamentale și emoțiile pozitive și negative ale elevilor

Mariana Ispas Cotigă, specialist resurse umane

## Introducere

Temperamentul și emoțiile sunt două concepte fundamentale care joacă un rol foarte important în viață, fiind acele dimensiuni care dau culoare și individualitate manifestărilor noastre comportamentale. Încă din primii ani de viață copiii se disting unii de alții prin evoluția intelectuală, acumularea de informații, însușirea de abilități și capacități, dar mai ales atitudini cognitive, emoționale și comportamentale. Odată cu creșterea în vârstă, relațiile interpersonale din familie, școală și mai târziu de la locul de muncă, opțiunile vocaționale, carierele construite, interacțiunile din societate sunt saturate de manifestări temperamentale și emoționale. Astfel, devine o necesitate să înțelegem particularitățile fiecăruia dintre cele două concepte, diferențele dintre ele și rolul lor în dezvoltarea umană.

Dacă temperamentul reprezintă latura dinamico-energetică a personalității, emoțiile sunt un set complex de interacțiuni dintre factorii obiectivi și subiectivi, mediat de sistemele neuronale-hormonale, care pot (a) da naștere la experiențe afective, cum ar fi sentimentele de excitație, plăcere/nemulțumire; (b) genera procese cognitive, cum ar fi efecte perceptuale relevante, evaluări, etichetări; (c) activa ajustări fiziologice și (d) conduce la un comportament care este adesea, dar nu întotdeauna, expresiv și adaptiv (Kleinginna și Kleinginna, 1981, p. 355).

Spre deosebire de emoții, temperamentul a constituit un subiect de interes pentru oamenii de știință încă din Grecia Antică, când Hippocrate a fundamentat prima teorie privind tipurile psihologice bazate pe amestecul de umori din organism. Extinzând această teorie, Galenus a descris tipurile coleric, sangvinic, flegmatic și melancolic. Acestor teorii li se adaugă cele elaborate de psihologi, antropologi, filosofi ca Immanuel Kant, Wilhelm Wundt, Carl Gustav Jung, Ivan Pavlov și William Sheldon.

Jung este cel care a elaborat una dintre cele mai general acceptate teorii ale temperamentului. Autorul consideră că diferențele individuale ale personalității se datorează pe de o parte modalității tipice în care o persoană receptează stimulările interne și externe, și, pe de altă parte, direcției caracteristice a mișcării energiei psihice (Jung, 1997).

Astfel, Jung vorbește despre atitudinile de introversie și extraversie și funcțiile de gândire, simțire, senzație și percepție. În viziunea lui Jung tipul psihologic este un exemplu sau un model care redă într-un mod caracteristic particularitățile unei specii sau ale unei generații.

În sens restrâns, tipul este un model caracteristic al unei atitudini generale, care se manifestă în numeroase forme individuale. Dintre multiplele atitudini posibile, se diferențiază patru, respectiv acelea care se orientează în principal după funcțiile psihologice fundamentale (*gândire, simțire, senzație și intuiție*) (Jung, 1997). *Senzația și intuiția* sunt funcțiile prin care individul își culege informațiile, iar *gândirea și simțirea* reprezintă modalități de luare a deciziei. La aceste patru funcții Myers și Briggs mai adaugă încă două, respectiv *judicata și percepția*, care exprimă modul în care ne raportăm la realitate (Myers, McCaulley, Quenk și Hamme, 1998).

În măsura în care o astfel de atitudine devine obișnuită, manifestată permanent în comportament, punând o amprentă și pe caracterul individului, se poate vorbi despre un tip psihologic. Aceste tipuri se pot împărți în două clase raportat la calitatea funcțiilor fundamentale: tipuri raționale și tipuri iraționale. Din prima categorie fac parte tipul *gândire* și tipul *simțire*, iar din cea de-a doua categorie, tipul *senzație* și tipul *intuiție*. Sensul energiei psihice permite o nouă clasificare în două clase: *extravert* și *introvert* (Jung, 1997).

Aceste patru funcții sunt strategii necesare pentru a recepționa și procesa informația. *Senzația* stabilește ceea ce este prezent în realitate, *gândirea* ne dă posibilitatea să vedem care ar fi semnificația faptului, *simțirea* ne dă valoarea lui, iar *intuiția* ne arată modul în care evenimentul va evolua într-o anumită situație viitoare (Hall, Lindzey și Campbell, 1997, p.115). Cele patru funcții sunt prezente atât la tipul extravert, cât și la tipul introvert, dar au manifestări de intensități diferite. Exigențele sociale fac ca omul să-și diferențieze în primul rând acea funcție pentru care este cel mai bine dotat sau cea care îi asigură succesul social. Funcția cea mai clar diferențiată este considerată cea superioară valoric și ea este cea care se manifestă conștient, fiind expresia personalității, a voinței, intenției și prestației celei mai pregnante a acesteia. Funcțiile inferioare valoric sunt acelea care în procesul de diferențiere rămân în urmă, și, de regulă, se manifestă inconștient, având un caracter întâmplător și spontan. Acestea sunt numite „inferioare” numai în sens psihologic, nu psihopatologic, căci funcțiile rămase în urmă nu sunt în nici un caz patologice, ci doar întârziate în raport cu funcțiile favorizate.

Tipul temperamental *extravert* are energia psihică orientată spre exterior, manifestă multe interese, stabilește cu ușurință relații cu ceilalți, în ciuda faptului că uneori este mai superficial reușește să muncească contrar întreruperilor (Horton și Oakland, 1997).

Tipul *introvert* este orientat către lumea sa interioară, este mai reflexiv, are interese puține, dar cărora le dedică foarte mult timp și energie, stabilește cu greutate relații, dar este foarte loial, își urmărește obiectivele cu abnegație în ciuda dificultăților (Horton și Oakland, 1997).

*Gândirea (thinking)* este, în viziunea lui Jung, o funcție psihologică ce corelează conceptual, potrivit unor legi proprii, conținuturi date de reprezentări. Este o activitate apercceptivă ce poate lua două forme: activă și pasivă. *Gândirea* activă este o acțiune voluntară, de supunere a conținuturilor reprezentărilor unui act de judecată intenționat. *Gândirea* pasivă este o acțiune prin care se ordonează corelații conceptuale și se formează judecăți ce pot contrazice intenția voluntară (Jung, 1997). Tipul temperamental a cărui funcție predominantă este *gândirea* este numit Rațional – indivizii care preferă acest tip iau hotărârile pe baza logicii argumentelor, țin cont de reguli și reglementări, le place competiția (Horton și Oakland, 1997).

*Simțirea (feeling)*, una din cele patru funcții fundamentale, este un proces subiectiv de atribuire a unei valori conținutului, în termeni de acceptare sau respingere. Ca și *gândirea*, *simțirea* poate fi activă sau pasivă. Actul pasiv al *simțirii* este caracterizat prin faptul că un conținut psihologic excită sau atrage sentimentul, forțând participarea afectivă a subiectului. Actul activ al *simțirii* distribuie valori cu pornire de la subiect, el evaluând conținuturile după intenția afectivă, și nu intelectuală (Jung, 1997). Tipul temperamental care folosește predominant *simțirea* este numit Emoțional. Acesta ia deciziile pe baza propriilor valori, este preocupat de colaborarea armonioasă, valorizează relațiile și empaticizează mai ușor cu ceilalți (Horton și Oakland, 1997).

*Senzația (Sensing)* este acea funcție fundamentală care transmite percepției un stimul psihic. Nu se raportează numai la stimuli interni, ci și la cei externi, și se datorează organelor de simț. În calitate de fenomen elementar, *senzația* este un dat pur, nesupus legilor rațiunii, spre deosebire de gândire și simțire. De aceea este considerată, alături de *intuiție*, o funcție fundamentală irațională (Jung, 1997). Tipul temperamental care are *senzația* ca funcție dominantă este Practicul, care își ia informațiile în mod direct, pe baza simțurilor, este realist, pragmatic, valorizează simplitatea și învățarea prin experiența proprie și directă (Horton și Oakland, 1997).

*Intuiția (Intuition)* este acea funcție fundamentală irațională ce mijlocește percepției pe cale inconștientă. Este un fel de înțelegere instinctivă a oricărui conținuturi din lumea interioară sau exterioară. Particularitatea *intuiției* stă în faptul că aceasta nu este nici senzație senzorială, nici emoție și nici deducție intelectuală, deși poate să apară și sub aceste forme (Jung, 1997). Tipul temperamental bazat pe *intuiție* este denumit Reflexiv sau Imaginativ (Horton și Oakland, 1997) și se caracterizează prin preferința pentru studiul ideilor, conceptelor, lucrează cu ușurință cu noțiuni abstracte, are o înțelegere globală, intuitivă asupra problemelor.

Odată cu teoriile privind factorii personalității, studiul temperamentului ca dimensiune a personalității cunoaște o altă etapă, când atitudinile temperamentale sunt relaționate cu factorii personalității, rezultând un nou model teoretic. Astfel, cele două dimensiuni, extraversie și nevrotism (stabilitate-instabilitate emoțională), specifice modelului Big Five, sunt analizate în funcție de cele patru tipuri ale taxonomiei antice. Putem vorbi despre stabilitate emoțională extravertă în cazul tipului sangvin, instabilitate emoțională introvertă pentru melancolic, instabilitatea emoțională extravertă pentru coleric și stabilitate emoțională introvertă la flegmatic (Eysenck și Eysenck, 1975).

Modelul teoretic complex care presupune îmbinarea dispozițiilor temperamentale cu dimensiunile de afectivitate pozitivă și negativă a fost abordat prima dată de Russell (1980 apud Gray și Watson, 2001) și mai apoi de Watson și Tellegen (1985). Așa cum arătau Watson et al. (1999) toate aceste dimensiuni pot fi incluse într-un model circumplex care să conțină dimensiunile bipolare (plăcere, afectivitate pozitivă, afectivitate negativă, neplăcere).

Spre deosebire de temperament, emoțiile sunt determinate de o anumită cauză sau motiv, implică reacții fiziologice și acțiuni, sunt relativ intense și durează o anumită perioadă de timp (Frijda, 1986; Lazarus, 1991). Datorită faptului că sunt legate de o cauză sau un context, prezintă un mecanism fiziologic determinat, presupun evaluarea cognitivă a trăirii, au o manifestare exterioară specifică și determină anumite comportamente, emoțiile sunt considerate ca „discrete”. Emoțiile discrete implică anumite acțiuni, orientări sau evitări (de exemplu, furia ne face să ne apropiem de obiectul acesteia, iar frica ne face să ne îndepărtăm de sursa ei).

Spre deosebire de acestea, stările emoționale (*moods*), cum ar fi cele subscrise dispozițiilor temperamentale, sunt mult mai difuze, exprimă o formă de afectivitate generală pozitivă sau negativă.

Fiecare dintre aceste emoții discrete fundamentale are un set propriu de antecedente și consecințe, spre deosebire de „stările afective” (*moods*), care se referă la afecte difuze și „trăsăturile dispoziționale” (*traits*), care denumesc o tendință de a fi și a reacționa emoțional în anumite situații, spre deosebire de emoțiile discrete, care sunt trăite și manifestate pe o perioadă bine determinată de timp (Watson și Clark, 1984; Barsade și Gibson, 2007). Stările și trăsăturile dispoziționale afective formează o experiență emoțională mai largă, de la reacții difuze până la reacții cu caracter mai general în viața individului, pe când emoțiile discrete fundamentale sunt determinate în ceea ce privește modul de apariție, cauza, intensitatea trăirii, manifestare și consecințe în orientare și adaptare (Barsade și Gibson, 2007).

Toate aceste experiențe emoționale, de la multiplele emoții discrete până mai ales la cele de bază, fundamentale, de la stări și trăsături

dispoziționale afective până la sentimente, sunt analizate pe mai multe dimensiuni. Astfel, considerăm stările emoționale pe axa tonului hedonic (plăcute-neplăcute) (Barsade și Gibson, 2007), emoțiile discrete și trăsăturile dispoziționale pot fi analizate pe combinația dintre două axe, respectiv tonul hedonic (plăcut-neplăcut) și nivelul energetic (energie ridicată sau scăzută), obținându-se ceea ce numim afectivitate pozitivă sau negativă (Watson, Clark și Tellegen, 1988). Trăsăturile dispoziționale sunt subscrise la rândul lor tipurilor temperamentale pe axa stabilitate-instabilitate, extravert-introvert (Gray și Watson, 2001).

Watson, Tellegen și colegii lor au pus bazele unui model care cuprinde două categorii de factori nespecifici – „afectele”, emoțiile pozitive sau negative (Watson și Tellegen, 1985; Watson, Wiese, Vaidya și Tellegen, 1999). Autorii înțeleg prin afect negativ măsura în care individul experimentează trăiri nespecifice aversive ca frica, furia, tristețea, vinovăția și prin afect pozitiv măsura în care o persoană experimentează stări nespecifice plăcute cum ar fi bucuria, entuziasmul încrederea și vigilența. Acest punct de vedere a fost bine susținut teoretic și prin cercetări empirice.

Un mare avantaj al acestui model este că a stimulat foarte mult cercetările empirice, care au confirmat principiile teoretice expuse și și-au găsit aplicabilitatea în cadrul diferitelor arii ale psihologiei. Cunoașterea emoțiilor fundamentale, a modului în care ele există, se manifestă, se structurează în diferite dimensiuni, alcătuind modele circumplexe ale experienței afective, și studiul relației dintre aceasta și alte procese, cum ar fi temperamentul, permite o abordare teoretică și practică integratoare.

Analiza literaturii de specialitate pune în evidență existența unui model teoretic tridimensional care să explice relația dintre emoții, cu dimensiunile generale emoționale-afectivitate pozitivă și negativă și trăsăturile temperamentale. Studiile în această direcție s-au focalizat mai ales asupra copilului, pentru a pune în evidență cum relația dintre temperament și afectivitate influențează nu numai dezvoltarea ulterioară a personalității, ci mai ales determină modul de învățare și adaptare a individului la mediu.

Ahadi, Rothbart și Ye (1993 apud Anthony, Lonigan, Hooe și Phillips, 2002) arată, în urma unui studiu realizat pe copii din Statele Unite ale Americii și China, că din 15 factori analizați se impun trei factori secundari: afectivitatea negativă sau nevrotism, afectivitate pozitivă sau extraversie și control sau constrângere. Studiul lui Ahadi și colegii este completat de Angleitner și Ostendorf (1994) și Digman (1994 apud Anthony, Lonigan, Hooe și Phillips, 2002), care susțin că dezvoltarea ulterioară a adultului se bazează pe relația dintre afectivitate și temperament din copilărie, respectiv modelul tridimensional al temperamentului.

Dyer și Lonigan (1997 apud Anthony, Lonigan, Hooe și Phillips, 2002) au derulat o cercetare în care au investigat modul în care interacționează

componentele temperamentului și dimensiunile personalității conform modelului Big Five la copii, folosind o versiune scurtă a Positive and Negative Affectivity Scales (PANAS, Watson, Clark și Tellegen, 1988), completată de părinții lor. Acest studiu confirmă relația dintre cei trei factori stabili corespunzători afectivității pozitive/nevrotism, afectivitate pozitivă/extraversie și constrângere/control. De asemenea, se reiterează întrepătrunderea dintre dimensiunile temperamentului și factorii secundari ai afectivității, respectiv emoțiile pozitive și emoțiile negative.

Un alt studiu care analizează relația dintre dimensiunile afectivității și laturile temperamentale este realizat de Lonigan, Dyer și Phillips (2001 apud Anthony, Lonigan, Hooe și Phillips, 2002). Realizat pe copii și folosind instrumentul PANAS, și acest studiu confirmă concluziile lui Ahadi et al. (1993 Anthony, Lonigan, Hooe și Phillips, 2002). Aceste studii indică faptul că temperamentul preșcolarilor și școlarelor poate fi descris prin factori secundari de personalitate ai adultului.

În 2002 Anthony, Lonigan, Hooe și Phillips (2002) realizează o cercetare prin care demonstrează că dimensiunile afectivității pozitive și negative au un rol deosebit în modelul ierarhic al temperamentului copilului și tânărului. Astfel, dimensiunile temperamentului corespund factorilor de personalitate: nevrotism/afectivitate negativă, extraversie/afectivitate pozitivă, și mai mult decât atât, aceste relații pot prevedea dezvoltarea unor probleme patologice, de tipul comportamentului ostil, nervos sau al anxietății și depresiei.

## Obiective

Pornind de la aceste observații asupra literaturii de specialitate privind evoluția studierii emoțiilor și temperamentului, precum și a consecințelor lor în procesul de dezvoltare emoțională și școlară a elevilor, conturăm un obiectiv, de natură teoretică, al studiului nostru respectiv investigarea relației dintre stilurile temperamentale și dimensiunile afectivității, conform modelului explicativ tridimensional al temperamentului.

Din perspectivă aplicativă, cercetarea noastră și-a propus obținerea unor date din mediul școlar care să permită formularea unor recomandări și direcții cu implicație practică pentru dezvoltarea unor noi strategii în procesul de învățare.

Prin acest studiu dorim să răspundem la următoarele întrebări de cercetare: *Care sunt stilurile temperamentale preferate de elevi? Există diferențe în manifestarea afectivității pozitive și negative în cazul fiecărui stil temperamental în parte? Există diferențe de gen în preferința pentru un anumit tip temperamental?*

## Metoda

### *Participanți*

La acest studiu au participat 70 de elevi cu vârsta cuprinsă între 16 și 18 ani, 35 de fete și 35 de băieți, din mediul urban, cărora li s-au administrat instrumentele psihodiagnostice după obținerea acordului părinților în acest sens. Niciunul dintre elevii selectați nu are întârzieri de dezvoltare intelectuală, nu este diagnosticat cu probleme emoționale sau comportamentale, nu urmează vreun tratament psihiatric.

### *Instrumente*

În cadrul studiului datele au fost culese prin intermediul a două instrumente: chestionarul LSI (*Learning Styles Inventory*, Oakland, Glutting și Horton, 1996), un instrument de 69 de itemi, care se adresează copiilor între 8 – 18 ani și care evaluează preferințele temperamentale și stilurile de învățare și chestionarul PANAS-X (*Positive and Negative Affect Schedule-Expanded version*, Watson și Clark, 1994), care reprezintă un inventar al emoțiilor fundamentale, pozitive și negative.

### *Procedura*

Toți participanții au fost selectați făcut ținându-se cont de nevoia asigurării reprezentativității eșantionului. Părinții și tutorii legali ai copiilor au fost informați asupra intenției de cercetare, instructajul legat de aplicarea testului, finalitatea acțiunii și asigurarea confidențialității răspunsurilor de la investigator. Aplicarea tuturor instrumentelor s-a făcut sub formă creion-hârtie în timpul unei pauze din programul obișnuit de școală. Rezultatele la teste au fost scorate, iar datele au fost analizate statistic cu ajutorul versiunii 19.0. a Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

La final rezultatele și concluziile au fost discutate cu elevii și părinții sau tutorii legali ai acestora, dar și cu profesorii și consilierii școlari interesați.

### *Rezultate*

Realizarea testului  $t$  pentru eșantioane independente a arătat că nu există diferențe semnificative între fete și băieți în ceea ce privește afectivitatea pozitivă (AP) și afectivitatea negativă (AN) ( $t(68)=1.56, p>0.5$ ).

Analiza descriptivă a datelor pe baza frecvențelor arată că cele mai întâlnite stiluri preferate în rândul elevilor investigați sunt: extravert (65%), practic (61%), rațional (59%) și organizat (67%). La celălalt pol se găsesc stilurile introvert (35%), imaginativ (39%), emoțional (41%) și flexibil (33%).

În cazul stilurilor **Extraversie-Introversie**, testul  $t$  arată că nu există diferențe între copiii care manifestă predominant afectivitate pozitivă sau afectivitate negativă,  $F(1, 68) = .673$ ,  $p = .421$ . Nu apar diferențe de gen în preferințele pentru stilurile extrovert și introvert între elevii care manifestă afectivitate pozitivă sau negativă ( $\chi^2 = 0.826$ ,  $p > .05$ ). Cei mai mulți copii preferă stilul Extravert (66%), decât cel Introvert (34%) ( $\chi^2 = 23.94$ ,  $p > .01$ ), iar diferențele de gen nu sunt semnificative statistic ( $\chi^2 = 0.670$ ,  $p > .05$ ).

În cazul stilurilor **Practic-Imaginativ**, testul  $t$  arată că există diferențe între copii care manifestă predominant afectivitate pozitivă sau afectivitate negativă,  $F(1, 68) = 5.60$ ,  $p = .012$ . Copiii care manifestă mai ales afectivitate pozitivă preferă stilul Imaginativ ( $\chi^2 = 6.390$ ,  $p > .001$ ). Nu apar diferențe în preferințele pentru stilurile Practic sau Imaginativ între elevii care manifestă afectivitate negativă ( $\chi^2 = 0.726$ ,  $p > .510$ ).

În cazul stilurilor **Rațional-Emoțional**, copiii care manifestă mai ales afectivitate negativă preferă stilul Emoțional ( $\chi^2 = 10.390$ ,  $p > .001$ ). Nu apar diferențe în preferințele pentru stilurile Rațional și Emoțional între elevii care manifestă afectivitate pozitivă ( $\chi^2 = 0.378$ ,  $p > .550$ ). Mai multe fete decât băieții preferă stilurile Emoțional ( $\chi^2 = 7.910$ ,  $p > .001$ ), în timp ce, în ceea ce privește preferința pentru stilul Rațional, nu există diferențe semnificative statistic determinate de gen ( $\chi^2 = 0.092$ ,  $p > .05$ ).

În cazul stilurilor **Organizat-Flexibil**, copiii care manifestă mai ales afectivitate pozitivă preferă stilul Flexibil ( $\chi^2 = 8.690$ ,  $p < .001$ ). Nu apar diferențe semnificative statistic în preferințele pentru stilurile Organizat și Flexibil între elevii care manifestă afectivitate negativă ( $\chi^2 = 0.610$ ,  $p = .590$ ). Mai multe fete decât băieții preferă stilul Organizat ( $\chi^2 = 7.240$ ,  $p = .012$ ).

## Discuții și concluzii

Pornind de la modelele teoretice explicativ-interpretative studiate și prezentate în introducerea acestei lucrări, am testat o serie de ipoteze privind relația dintre afectivitatea pozitivă și negativă și stilurile temperamentale preferate de elevi. Mai specific, am urmărit identificarea și măsurarea emoțiilor fundamentale pozitive și negative în mediul propus, am determinat diferențele individuale în funcție de variabila independentă gen pentru fiecare dintre cele două dimensiuni generale ale afectivității, pozitivă și negativă, și pentru opt tipuri de stiluri temperamentale.

Rezultatele noastre arată că nu există diferențe semnificative între fete și băieții în ceea ce privește afectivitatea pozitivă și afectivitatea negativă. Atât băieții cât și fetele manifestă în egală măsură emoții pozitive și emoții negative, acest rezultat confirmă rezultatele obținute de Watson și Clark (1984) în ceea ce privește diferențele de gen și manifestarea afectivității.



Datele noastre arată că cele mai întâlnite stiluri preferate în rândul elevilor investigați sunt Extravert, Practic, Rațional și Organizat, idee susținută și de alte studii realizate la nivel național (Dincă, Oakland, Dempsey și Iliescu, 2008). De asemenea, nu apar diferențe de gen pentru stilurile extrovert și introvert.

Putem afirma că în ceea ce privește preferința pentru stilul Extravert sau Introvert nu există diferențe între copiii care manifestă predominant afectivitate pozitivă sau afectivitate negativă. Acest fapt este susținut și de literatura de specialitate, care considerând modelul tridimensional al temperamentului, afirmă existența emoțiilor pozitive și negative manifestate în mod similar atât de copiii orientați către lumea exterioară și stimulările din afară (extraverți), cât și de copiii introverți (Lonigan, Dyer și Phillips, 2001 apud Anthony, Lonigan, Hooe și Phillips, 2002).

Legat de preferința pentru stilul Practic sau Imaginativ, analiza datelor curente arată că, în cazul copiilor care manifestă mai ales afectivitate pozitivă, aceștia preferă mai ales stilul Imaginativ. Copiii care preferă stilul Imaginativ sunt mai puțin ancorați în realitatea înconjurătoare și mai mult atrași de lumea ideilor și a conceptelor. Aceștia învață pe baza intuiției, a ipotezelor, au momente de iluminare în găsirea soluției, procese în care afectivitatea pozitivă are darul de a le spori curiozitatea, deschiderea spre nou, entuziasmul, nevoia de a fi acceptat, empatia. Nu există diferențe de gen în preferința pentru stilurile Practic/Imaginativ.

Rezultatele noastre confirmă faptul că acei copii care manifestă mai ales afectivitate negativă preferă stilul Emoțional. Copiii care preferă stilul Emoțional se raportează la lumea exterioară și interioară pe baza afectelor, a emoțiilor, a dispozițiilor energetice, a propriilor valori, și mai puțin pe baza unor criterii foarte bine definite, adevăruri general valabile, legi și principii. Considerăm că structurarea învățământului românesc, care presupune mai multă competiție și mai puțină colaborare, realizarea unor teme în special individual, nu în echipă, clase în care contactul cu ceilalți în timpul orelor este restricționat, nevalorizarea contribuțiilor personale și promovarea repetării și memorării unor conținuturi, reacții de tipul criticării în public a elevului, determină apariția emoțiilor negative în rândul copiilor.

Mai mult decât atât, există diferențe de gen în preferința pentru acest stil temperamental, mai multe fete decât băieți abordează stilul Emoțional, iar acest fapt este confirmat și de alte cercetări (Hammer și Mitchell, 1996; Oakland, Faulkner și Bassett, 2005; Dincă, Oakland, Dempsey și Iliescu, 2008).

Din analiza datelor noastre rezultă că acei copii care manifestă mai ales afectivitate pozitivă preferă stilul Flexibil. Stilul Flexibil se caracterizează printr-o raportare la lume pe baza toleranței, acceptării, deschiderii către nou, dezvoltării nu neapărat conform normelor și valorilor, ci mai mult prin experiența proprie, necenzurată, și astfel se explică încărcătura emoțională

pozitivă la copiii care se înscriu în acest tip temperamental. Copiii care preferă stilul Flexibil participă la lecții și activități care le par distractive, le place să fie confrunțați cu sarcini nestructurate, care le oferă libertatea de a gândi, profită de oportunitatea de a investiga teme care li se par lor interesante, chiar dacă acestea nu au fost inițial incluse în tematica de curs, manifestă dorința de a atinge, de a manipula, de a crea, de a asambla sau dezasambla sau de a interacționa în orice alt fel în mod direct cu materialul de curs, toate aceste activități fiind însoțite de trăirea și manifestarea unor emoții pozitive.

Diferențele individuale determinate de variabila gen arată că mai multe fete decât băieți preferă stilul Organizat. Preferința pentru stilul Organizat presupune că acești copii manifestă dorința de a se confrunța cu cerințe bine reglementate, reguli clare și care să fie aplicate în mod constant, în urma respectării cărora vor fi recompensați pentru realizările lor și pentru atingerea obiectivelor. Acești elevi tind să-și administreze bine timpul, fac planuri minuțioase pentru programul lor viitor, au tendința de a se îngrijora pentru lucruri pe care nu le pot controla perfect și devin deseori anxioși înainte de examene. Rezultatele noastre sunt conforme cu multe alte studii naționale și internaționale care demonstrează o prevalență pentru stilul Organizat în rândul copiilor (Oakland, Faulkner și Bassett, 2005; Dincă, Oakland, Dempsey și Iliescu, 2008).

Ca orice demers de cercetare studiul nostru are anumite *limite*. Considerăm că rezultatele noastre, în ciuda faptului că sunt reprezentative statistic, sunt afectate de lotul prea mic de participanți. De asemenea, considerăm că ar fi necesară realizarea unei cercetări viitoare cu participanți din mai multe zone geografice, provenind atât din mediul rural cât și urban, verificarea ipotezelor făcându-se pe grupe de vârstă care să permită o analiză diferențiată.

## **Considerații finale**

Studiul de față furnizează date empirice privind relația dintre afectivitate și temperament în aria de investigație psihologică din România, în vederea depășirii uneia dintre principalele limite ale studiilor și publicațiilor din domeniu: aceea că literatura de specialitate este dominată de cercetări făcute în țări ca Statele Unite ale Americii sau Marea Britanie, intervenind astfel aspectul cultural intervine care influențează natura relației investigate.

Cercetarea noastră, realizată în mediul școlar, furnizează informații concrete care permit formularea unor recomandări și direcții cu implicație practică și aplicativă pentru specialiștii din domeniul psihologiei copilului, pentru profesorii și consilierii școlari.

Considerăm că abordarea relației dintre emoții și temperament furnizează informații care pot fi folosite de psihologii practicieni în scopul structurării unor modalități de intervenție în vederea atenuării sau eliminării efectelor negative ale unor probleme comportamentale, dezechilibre emoționale sau chiar patologice care pot apărea.

Anticipăm că studiul relației dintre emoții și temperament poate contribui semnificativ la elaborarea și aplicarea unor strategii centrate pe crearea unui mediu emoțional pozitiv și constructiv în cadrul școlii, unde să fie stimulată trăirea și manifestarea autentică a emoțiilor precum și învățarea realizată ținând cont de temperamentul elevilor, având ca scop final dezvoltarea emoțională și intelectuală a acestora.

## Bibliografie

- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Hooe, E. S. & Phillips, B. M. (2002). An affect-based, hierarchical model of temperament and its relations with internalizing symptomatology. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 31, 4*, 480–490.
- Barsade, S. G., & Gibson, D.E. (2007). Why does affect matter in organizations? *Academy of Management Perspective, 5*, 36-59.
- Dincă, M., Oakland, T., Dempsey, A. & Iliescu, D. (2008). Temperament Styles of Romanian Children. *Social Psychology, 22*, 70-84.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (adult and junior)*. London: Hodder & Stoughton.
- Frijda, N.H. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gray, E. & Watson, D. (2001). Emotion, mood and temperament: similarities, differences, and a synthesis. In R.L. Payne & C.L. Cooper, *Emotion at work: theory, research, and applications for management*, (pp. 21-44). West Sussex: Wiley & Sons.
- Hall, C. S., Lindzey, G. & Campbell, J. B. (1997). *Theories of personality*, 4th edition. New York: John Wiley & Sons.
- Hammer, A.L. & Mitchell, W.D. (1996). The distribution of MBTI types in the U.S. by gender and ethnic group. *Journal of Psychological Type, 37*, 2-15.
- Iliescu, D. & Dincă, M. (2007). *Inventarul Stilurilor de Învățare (LSI, Learning Styles Inventory): Manual tehnic și interpretativ*. Cluj-Napoca: Odiseea.
- Jung, C.G. (1997). *Tipuri psihologice*. București: Humanitas.
- Kleinginna, P.R. & Kleinginna, A.M. (1981). A categorized list of emotion definitions with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion, 5*, 345–79.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Myers, I.B., McCaulley, M.H., Quenk, N.L. & Hammer, A.L. (1998). *MBTI Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Oakland, T., Stafford, M., Horton, C. & Glutting, J. (2001). Temperament and vocational preferences: age, gender, and racial-ethnic comparisons. *Journal of Career Assessment, 9*, 297-314.
- Oakland, T., Faulkner, M. & Bassett, K. (2005). Temperament styles of children from Australia and the United States. *Australian Educational and Developmental Psychologist, 19*, 35-51.

Watson, D. & Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, *96*, 465-490.

Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, *98*(2), 219-235.

Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(6), 1063-1070.

Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J. & Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*, 820-838.

**CAPITOLUL III**  
**ARHITECTURI DE ÎNVĂȚARE**  
**COMUNICARE ȘI GÂNDIRE PERFORMANTĂ**



## Arhitecturi de învățare și jocuri folosite în predare. Relația cu eficiența învățării

Camelia Crișan,  
Facultatea de Comunicare și Relații Publice,  
SNSPA, București

Termenul de arhitecturi de învățare, preluat de la Ruth Clark (2008), a fost unul inovativ și a generat dezbateri aprinse printre participanții la seminariile din cadrul proiectului: „Stilul de învățare și temperamentul școlărilor – instrumente pentru o educație creativă”. Cu atât mai mult cu cât profesorii participanți la curs predau *Limba și literatura română* la nivel de gimnaziu și de liceu.

În urma susținerii acestor seminarii, dar și după sesiunile de mentorat, este util să trecem în revistă principalele idei pe care le-am supus atenției și, mai ales, să clarificăm încă o dată diverse întrebări adresate de participanți.

Arhitecturile de învățare au o structură complexă pentru că includ, la nivel de definiție, nu doar o viziune despre învățare, care se reflectă în modul în care profesorul pregătește și predă lecția, dar și la adaptarea predării la conținut, la caracteristicile individuale ale elevilor și la gradul lor de maturitate în ceea ce privește capacitatea de învățare. Designul arhitecturilor include și metode, activități și jocuri ce pot fi folosite în predare. Este, cu alte cuvinte, o didactică ce are la bază o filozofie, teorii ale învățării și un *Weltanschauung* specific profesorului, dar care nu este apoi imposibil de reprodus și pus în practică de către alte cadre didactice.

În esență, fiecare arhitectură de învățare are la bază o idee centrală ce se constituie în pilonul unei anumite teorii a învățării. Arhitecturile receptivă și directivă reflectă teoriile behavioriste ale învățării – de la condiționarea simplă (stimul-răspuns) la condiționarea operantă și asociaționism. Rolul profesorului este major – predarea, comunicarea unidirecțională sunt mai frecvente – ceea ce interesează este ca la finalul lecției elevul să plece acasă cu un anumit bagaj de cunoștințe, structurate și complexe. Chiar și în cadrul arhitecturii directive, deși elevul are de răspuns la anumite întrebări – menite să formeze asociații, concatenări de informații, el este totuși un subiect pasiv al procesului de învățare. Un rol important în arhitectura directivă îl are feedback-ul dar acesta este în primul rând corectiv și nu constructiv (Clark, 2008).

Arhitectura descoperirii asistate este aceea în care predarea ia forma rezolvării de probleme. Elevii pot avea, sau nu, cunoștințe anterioare despre un anumit subiect, important este ca la mijloc să avem de a face cu o stratagemă și cu un răspuns ce implică efort individual de căutare. Cu supramăsură în cadrul acestei arhitecturi de învățare este important ca greșeala să fie tratată ca o oportunitate de învățare, cu atât mai mult cu cât rolul profesorului este de a oferi nu feedback corectiv ci constructiv, să ghideze elevul prin întrebările potrivite spre găsirea soluției optime. Arhitectura exploratorie este care oferă libertate extinsă elevului și limitează drastic rolul profesorului la acela de a oferi punctul de pornire al procesului și îndrumare în ceea ce privește sursele de informare pe care să le consulte elevul în procesul său explorativ (Clark, 2008).

*Sunt toate aceste arhitecturi de învățare utile?*

Fără doar și poate că da. Ele pot fi folosite pe aceeași clasă de elevi la anumite momente.

*Se pot folosi numai anumite arhitecturi pe tot parcursul anului școlar?*

Cu certitudine că nu. Din contră, este nu doar recomandabil ci chiar obligatoriu ca arhitecturile de învățare să fie alternate și să nu se insiste doar pe cele receptive sau directive.

Au fost profesori care, în urma exersării unor jocuri de cărți sau a procesării itemilor, au concluzionat că astfel de activități, parte a unei arhitecturi de descoperire asistată, necesită mult efort și mult timp de pregătire. Este adevărat, tocmai de aceea, din comoditate sunt preferate metode sau activități care implică mai puțină pregătire (prelegerea) și pentru care raportul timp-eficiență este foarte scăzut. Elevii nu se simt nici implicați și nici stimulați și mai ales, nu depun efort, nu lucrează direct cu materialul de studiu, ceea ce nu conduce la un increment de cunoaștere ci, cel mult, la o memorare mecanică.

*Când putem spune că un elev a învățat ceva?*

Cel mai des învățarea implică un increment în cunoaștere, un salt calitativ care vine ca urmare a unor acumulări cantitative. Cei mai mulți profesori confundă acumularea cantitativă, adică informațiile pe care le primește un elev, cu efortul lor de predare, lucru care este cum nu se poate mai fals. Acumularea cantitativă se produce prin efortul individual al elevului, prin interacțiunea directă a acestuia cu materialul de studiat, prin prelucrarea acestuia și filtrarea cunoștințelor prin propriul sistem de gândire. Profesorul trebuie să creeze calea spre însușirea materialului, oportunitatea ca materialul să fie prelucrat și situații care să-i permită elevului, într-un mediu sigur, care nu stigmatizează greșeala, să prezinte rezultatul propriilor eforturi. Când rezultatul propriilor eforturi atinge



standardul fixat de profesori, elevul are sentimentul propriei contribuții la procesul de învățare și simte mândrie pentru propria realizare.

*Chiar e posibil ca elevii să facă salturi în cunoaștere fără ca profesorul să predea?*

Absolut. Experimentele privind învățarea cu ajutorul calculatorului și accesul la surse relevante și deschise de învățare, așa cum au fost expuse în experimentele realizate de către Sugata Mitra (2007, 2010) ne arată fără drept de apel că elevii pot învăța singuri ceea ce îi interesează și îi pot învăța și pe alți elevi dacă lucrează în echipă și dacă au la dispoziție un calculator conectat la internet. Parafrazându-l pe W.C. Clarke (citată de Mitra, 2010) dacă un calculator poate să înlocuiască cu succes un profesor, atunci acel profesor poate să rămână foarte bine fără slujbă.

*E posibil atunci ca în viitor să avem școli fără profesori?*

Teoriile privind auto-reglementarea în învățare câștigă din ce în ce mai mult teren. Trăim într-o epocă în care avem acces la informație mult mai mult, mult mai repede și mult mai ușor decât generațiile precedente. La vârsta intrării în școală, elevii din clase primare știu să folosească telefoane android sau tablete mai bine decât profesorii. Pot căuta informații chiar și în limbi străine. Competențele lor digitale se dezvoltă exponențial. Totuși, la nivelul dezvoltării emoționale și a gândirii un elev de școală primară rămâne un elev de școală primară. Subiectul care are nevoie de educație e același – cu temeri, cu nevoie de ghidare și de recunoaștere. Tehnologia ne oferă mijloace – oportunități și provocări – dar nu ne oferă obiective de dezvoltare, ghidare și evaluare a rezultatelor. Toate acestea nu se pot face fără profesori sau fără colegi. Profesorul – ca îndrumător al procesului educațional va mai exista. Nu putem fi siguri însă dacă va mai exista în postura de prezență fizică sau ca o prezență virtuală într-o clasă virtuală.

*Ce trebuie să facă un profesor pentru a-și menține relevanța în procesul educațional?*

Cel mai important efort pe care îl poate face un profesor este în direcția adecvării și menținerii relevanței – nu doar în ceea ce privește adaptarea predării la temperament și la conținut – folosirea acelor metode care favorizează acumularea și saltul calitativ în cunoaștere de o manieră sustenabilă, care are sens pentru elev și pentru dezvoltarea lui.

Pe parcursul seminariilor avute cu profesorii de limba română am auzit numeroase obstacole în calea realizării de performanță (măsurată prin scorurile obținute de elevi la evaluările naționale) pe primul loc fiind cerințele programelor de studiu și gradul lor de încărcare. Răspund și acum ceea ce am răspuns atunci: arhitecturile de învățare, metodele și jocurile ce

se pot folosi la clasă nu interferează cu programa. Ele se referă la CUM poți preda mai eficient, mai interactiv, mai distractiv ceea ce ai de predat. Dimensiune care nu face ca discuțiile despre CE trebuie să existe în programa de studii să fie superflue sau nenesesare. Pornesc însă de la premisa că nu există subiecte grele pentru elev, doar oportunități de predare alese nefericit.

*Există exemple pe care le considerați relevante?*

Nenumărate, iar profesorii care au participat la seminariile de Arhitecturi de învățare s-au dovedit extrem de creativi. De exemplu un grup de la București a folosit jocul de cărți pentru a reface designul lecției privind recapitularea genului epic. La Brașov un grup de profesori a inventat un joc puzzle pentru a preda pronumele. Sunt foarte multe asemenea exemple. La terminarea seminariilor și prezentarea rezultatelor, unii profesori au decis ca de acum înainte să folosească noile metode pentru predarea temelor folosite ca exemple. Creativitate și ingeniozitate există, și la fel cum elevii simt nevoia unor oportunități care să-i motiveze și a feedback-ului constructiv, la fel și profesorii s-au dovedit eficienți pentru că li s-a dat șansa să creeze, să aducă valoare.

*Și totuși, unde s-a greșit până acum și ce pași pot fi făcuți în continuare pentru creșterea eficienței învățării?*

O participantă la un seminar de la Brașov a reprodus cuvintele unui dascăl din străinătate care a venit în România. Acesta i-a întrebat pe colegii români de ce vorbesc așa de mult la ore. Doamna profesoară respectivă a răspuns că și-a dat seama că mulți dintre colegii ei folosesc excesiv arhitecturi de învățare receptivă.

Îi dau dreptate, dar doresc să mai adaug câteva lucruri care s-au desprins în urma discuțiilor cu participanții la seminarii. Suntem, noi românii, parte a unei culturi competitive, avem ca națiune un nivel al capitalului social extrem de scăzut. Școala promovează performanța într-un sistem competitiv, nu într-unul de tip cooperare. Realizăm de foarte puține ori că putem crește doar împreună. Ca urmare, sistemul nostru educațional implementează exact aceleași valori. Se lucrează la clasă de puține ori pe grupe de elevi. Încercările sporadice ale unor profesori, nesuținute prin efortul constant al colegilor de la alte materii întărește această prejudecată, că învățarea în grup este ineficientă și elevilor nu le place, așa încât, în final creștem vârfulurile și lăsăm în urmă marea masă a celorlalți. Elevii nu sunt conștientizați că e de datoria lor să-i ajute pe cei care nu se descurcă la fel de bine. Un astfel de efort – suportul reciproc nu e valorizat ca un câștig ce conduce la sedimentarea materiei, ci este privit chiar și de către părinți ca un pas înapoi, care nu le permite celor aparent avansați să meargă și mai

înainte, să progreseze, să fie și mai buni. Sintagma „aparent” avansați nu este aleasă la întâmplare, pentru că într-o clasă elevii sunt de foarte puține ori evaluați în raport cu un standard absolut. Ei primesc evaluarea și prin raportare la ceilalți, ori dacă unii doar scad, nu putem ști dacă notele mari reprezintă valoarea reală sau relativă. Când scopul evaluării sunt notele și nu cunoașterea reală, vom avea mereu de a face cu vârfuri, competiție și cunoaștere relativă.

Metodele inovative de predare, concentrarea pe saltul calitativ al tuturor elevilor nu se poate face în condițiile în care doar unii dintre profesori adoptă un nou stil – ele trebuie susținute de către o nouă filozofie a educației în școlile românești. Cooperarea trebuie valorizată cel puțin la același nivel cu competiția, dacă nu mai sus. Performanța vine din cooperare și din competiția sănătoasă, din conștientizarea că fiecare efort individual aduce mult mai multe rezultate dacă este pus în relație cu cel al altora.

Învățarea colaborativă (Edutopia, 2012), în rețea, învățarea cu ajutorul calculatorului, învățarea în grup sunt nu doar temelia eficienței învățării, ci și a unei societăți inclusive și prospere în care ne dorim să crească fiecare dintre copiii noștri.

## **Bibliografie**

Clark, R. C. (2008). *Building Expertise. Cognitive Methods for Training and Performance Improvement*. San Francisco: Wiley and Sons, 3rd edition.

Edutopia. (2012). *Collaborative Learning Builds Deeper Understanding*, (VHS) disponibil la [http://www.youtube.com/watch?v=rWEwv\\_qobpU](http://www.youtube.com/watch?v=rWEwv_qobpU), accesat la data de 1.06.2013.

Mitra, S. (2007). *Sugata Mitra shows how kids teach themselves*, (VHS) disponibil la [http://www.ted.com/talks/sugata\\_mitra\\_shows\\_how\\_kids\\_teach\\_themselves.html](http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_shows_how_kids_teach_themselves.html) accesat la data de 1.06.2013.

Mitra, S. (2010). *Sugata Mitra: The child-driven education*, (VHS) disponibil la [http://www.ted.com/talks/sugata\\_mitra\\_the\\_child\\_driven\\_education.html](http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education.html) accesat la data de 1.06.2013.

## **Gândirea performantă: la ce folosește, la școală și în viață?**

Dumitru Iacob,  
Facultatea de Comunicare și Relații Publice,  
SNSPA, București

În cadrul proiectului POSDRU „Stiluri de învățare și temperamentul școlărilor” am construit și operaționalizat, împreună cu câțiva colegi, un modul privind gândirea performantă în educația și în manifestările practice ale elevilor, ale tinerilor în general. Ideile modulului izvorăsc din preocupări mai vechi (Iacob & Iacob, 2010) referitoare la capacitatea de performanță a indivizilor și a comunităților. Observăm, în context, că școala, prin logică și psihologie, îi învață pe elevi regulile și procedeele gândirii corecte și normale. În timp, tinerii devin adulți, devin oameni obișnuși să gândească corect și normal. Și totuși, în diverse contexte culturale, deși toți oamenii gândesc corect și normal, ei nu sunt la fel de performanți, în primul rând, în muncă.

Explicația este simplă și vine din deprinderi și antrenamente diferite de gândire performantă. Acțiunea performantă este rezultatul gândirii performante. Așa cum am argumentat în cadrul modulului, gândirea performantă se învață, poate fi educată, modelată. Nu asupra acestui aspect vrem să insistăm acum. Am făcut-o deja în cadrul modulului. Nu vrem să reluăm nici discuția privind conținutul, paradigmele, domeniile și conexiunile specifice gândirii performante. Reamintim acum că, în esență, gândirea performantă constă în capacitatea detectării tendințelor într-un spațiu de referință, în capacitatea abordării sistemice a proceselor, în capacitatea „exploatării” a cât mai multe perspective și conexiuni asupra și între elementele unui proces.

Vrem, în cele ce urmează, să dezvoltăm câteva „aplicații” ale gândirii performante, sugerând modalități prin care, la școală (în educație, în general) și în viață, gândirea performantă se concretizează în comportamente inteligente sau non-inteligente, în situații în care și prin care oamenii și comunitățile se diferențiază cultural. Este vorba, în opinia noastră, despre o cultură a inteligenței individuale și comunitare. La dimensiunea demersului de față, avem în vedere, în principal, următoarele teme: a) modul prin care gândirea performantă generează capacitatea

„acțiunii în rețea”, capacitatea generării și utilizării „rețelelor inteligente”; b) procesul prin care, în medii turbulente și pline de incertitudine, se conturează un orizont dezirabil și drumul spre „lumină”; c) contextul în care, detectarea și rezolvarea unor probleme se face fără a naște alte probleme, mai grave decât problema rezolvată. Ne vom opri, pe scurt, asupra temelor enunțate mai sus.

## **Lumea – o rețea inteligentă? Despre dezvoltarea în rețea!**

Prin interogația sugerată mai sus, suntem, de fapt, în apropierea „supei primordiale”, a „cazanului” în care s-au născut omul și viața socială. Este o întrebare veche, cu care încep și care străbate toate orientările filosofice...

De fapt, omul se construiește ca ființă socială doar în interiorul unei rețele sociale. Omul este atât „individualitate” (entitate distinctă, de sine stătătoare), cât și „alteritate”... Suntem „noi înșine” doar în măsura în care cuprindem în ființa noastră toate legăturile cu „ceilalți”... Altfel spus, existăm, trăim în REȚEA. Este rețeaua socială...

Pe scurt, din interiorul experienței și potrivit lecturilor noastre, Rețeaua înseamnă (Iacob & Iacob, 2010):

a) o Rețea socială, o Rețea umană și de comunicare; în Rețeaua socială fiecare om este nod al rețelei, iar între oameni se generează linii, spații și sensuri ale comunicării.

b) Rețeaua este totodată o Rețea cognitivă, un pachet de corelații, de legături posibile, probabile și verosimile între stările și întâmplările dintr-un domeniu al realului, în baza cărora putem înțelege de ce starea lucrurilor este astfel și nu altfel...

c) Nu în ultimul rând, Rețeaua este o „plasă epistemică”, prin care pot fi explicate lucruri care par a nu avea vreun înțeles și prin care devine cu puțință privirea în viitor; Rețeaua nu este amorfă și nici inertă; Rețeaua este dinamică și naște TENDINȚE și fenomene repetabile; Rețeaua este alcătuită din ochiuri și noduri în care sunt cuprinși toți cei care au fost, sunt și vor fi pe acest Pământ...

Meditând la metafora epistemică a Rețelei, va trebui să avem în vedere, cum sugeram deja, distincția dintre noduri și ochiuri. În Rețea, puterea, în toate sensurile acesteia – puterea minții, a banilor, a pământului și a bunurilor – se află concentrată mai ales în noduri, în centrele active ale Rețelei (orașe, bănci, fabrici performante, universități, câmpuri de energie – grâne, gaze și petrol); nodurile sunt legate prin drumuri; existența drumurilor este vitală pentru că, prin ele, este cu puțință accesul către puterea depozitată în noduri; esențiale în Rețea sunt nodurile și drumurile (bretelele de rețea); între noduri și drumuri se află ochiuri ale rețelei; în

ochiurile Rețelei totul este mai palid; ritmurile sunt mai lente; pentru cei care trăiesc în ochiurile de rețea viața este mai grea pentru că totul este mai greu de obținut; slujbele sunt mai puține și mai prost plătite, șoselele sunt mai proaste ș.a.m.d.; mai mult decât atât, există riscul ca bună parte din efectele poluante ale activităților din noduri să fie deversate în ochiuri...

În esență, trăim în Rețea, ne dezvoltăm, creștem în Rețea. Forța noastră de creștere este determinată de calitatea Rețelei care ne cuprinde, de modul în care suntem poziționați în Rețea, în noduri, în brațele sau în ochiurile Rețelei, și de capacitatea noastră de a de a gestiona adecvat potențialul de creștere al Rețelei. Firește, aserțiunile de mai sus au valoare de principiu. În practică, lucrurile sunt extrem de complexe.

În practică, extrem de importante sunt următoarele contexte de calibru strategic:

a) Oamenii, grupurile și comunitățile există și sunt influențați simultan de mai multe Rețele. Toate pot fi rețele de apartenență. Spre pildă, oamenii sunt incluși într-o rețea comunitară de proximitate (sat, comună, oraș...), într-o rețea profesională, într-o rețea civică, politică ș.a.m.d. Esențială este consonanța și convergența rețelelor. Într-un asemenea caz, mai curând ideal, forța de creștere a rețelelor de apartenență se multiplică și se potențează reciproc. Dar repetăm, cazul este mai curând ideal. În realitate, rețele de apartenență pot fi izolate între ele sau chiar contradictorii. Într-o asemenea situație, hotărâtoare devin capacitățile, deciziile și acțiunile prin care sunt minimizezate divergențele și sunt maximizate convergențele dintre rețelele de apartenență. Este o strategie de gestionare INTELIGENTĂ a rețelelor de apartenență. Să ne imaginăm o asemenea strategie aplicată modului prin care România își proiectează și își gestionează interesele în multiplele sale rețele de apartenență: NATO, Uniunea Europeană, Regiunea Mării Negre, Balcanii...

b) Gestionarea inteligentă a rețelelor de apartenență este doar un prim pas în opțiunile și în acțiunea indivizilor, a grupurilor și a comunităților, inclusiv a comunităților statale. Un pas important, un pas adesea decisiv, un pas greu de făcut, un pas care deseori este ratat, însă doar un prim pas! Cu adevărat hotărâtoare este capacitatea indivizilor, grupurilor și, mai ales, a comunităților de a genera REȚELE INTELIGENTE. Principalele caracteristici, condiții de existență și de exploatare a rețelelor inteligente sunt:

- rețelele inteligente sunt tendențiale, se alcătuiesc „din mers” și au geometrie variabilă; ele exprimă tendințe posibile, verosimile și dezirabile privind vectorii de creștere și de manifestare a unor interese multiple și adesea contradictorii, interese și tendințe locale, regionale, continentale și globale; în ipoteza că rețelele tendențiale pot fi detectate, anticipate și chiar sprijinite, acest fapt poate fi extrem de important în înțelegerea spațiilor geo-politice, geo-strategice, geo-economice și geo-culturale și în

proiectarea intereselor unei comunități în toate aceste comunități; să ne imaginăm înțelegerea și exploatarea inteligență de către România a tendințelor în Uniunea Europeană și în zona euro, în spațiul trans-atlantic și pan-pacific, în Orient și în Eurasia ș.a.m.d.

- nu în ultimul rând, rețelele inteligente sunt flexibile și comunicante; fiecare entitate prezentă în rețea (indivizi, grupuri, comunități) are capacitatea de a-și înțelege în mod realist condiția și contextele multiple de existență, de a genera mesaje verosimile către toți partenerii de co-existență și co-evoluție, capacitatea de a genera și de a operaționaliza strategii de adaptare la noile contexte regionale și globale; riscul de non-inteligență în acest spațiu este relativ lesne de detectat și poate fi formulat relative simplu: SPUNE-MI CE DUȘMANI AI ȘI ÎȚI SPUN CINE EȘTI!; nu de puține ori, dușmanii sunt mai curând imaginari...(zmeii împotriva cărora luptă noul Făt Frumos sunt dintr-o lume de mult apusă...) Cui folosește o asemenea risipă de energie?

## **Luminița de la intrarea în tunel!**

Dacă există, inteligența publică poate fi recunoscută? Putem avea dovezi privind starea de inteligență a unei comunități? Un prim răspuns poate fi formulat tot printr-o metaforă... În cultura din care vine autorul, este bine cunoscută și des invocată metafora LUMINIȚEI DE LA CAPĂTUL TUNELULUI! Este folosită drept formulă concentrată a unui mesaj optimist, chiar super-optimist. Tunelul, drept expresie a greutăților, a constrângerilor prin care trece o comunitate se apropie de sfârșit! Travaliul, „marșul cel lung”, „drumul în deșert” anunță o izbăvire! Geana de lumină a „lumii noi” se întrevede! Tunelul nu este veșnic și nici nu este prăbușit! Pur și simplu, formidabilă șansă, se întrevede „luminița de la capătul tunelului”...!

Să formulăm, pe scurt, argumentele prin care devine riscantă și înșelătoare metafora LUMINIȚEI DE LA CAPĂTUL TUNELULUI...

Metafora lucrează în temeiul unor presupoziii cu consecințe fundamentale:

- tunelul există, este „lucrat” în direcția potrivită, dezirabilă;
- populațiile care trăiesc și lucrează în tunel știu ce fac, sunt de acord cu ceea ce fac și sunt în măsură să exprime acordul privind direcția „ieșirii din tunel”;
- la capătul tunelului există o lume reală și nu una imaginară.

Tunelul exprimă mai curând expresia maximală a confortului epistemic și cognitiv (știm în ce situație suntem, ce trebuie să facem și încotro ne îndreptăm...)

Și dacă nu este așa? Și dacă presuposițiile nu sunt adevărate sau integral adevărate?

Fapt este că, în lumea reală și crudă, presuposiția LUMINIȚEI DE LA CAPĂTUL TUNELULUI este mai curând o fantezie, o închipuire înșelătoare și riscantă..., iar situațiile în care avem șansa să vedem și ne putem ghida după... luminița de la capătul tunelului sunt mai curând rarissime...(asta atunci când metafora nu este confiscată demagogic...)

În lumea reală, lucrurile și faptele sunt mult mai complicate. În lumea reală, oamenii trăiesc mai ales în incertitudine și în nesiguranță. Lumina este mai curând obscură! Dincolo de toate, nu știm dacă înaintăm în direcția potrivită, dacă la capătul tunelului se află tărâmul făgăduinței, sau un nou ținut al sclaviei...

În opinia noastră, sunt cu adevărat inteligente comunitățile capabile să detecteze și să urmeze cu tenacitate direcțiile potrivite de „înaintare”, în condiții de incertitudine și de „nevroză” colectivă... Aceasta este INTELIGENȚA PUBLICĂ!

Prin inteligență publică, comunitățile, aflate în incertitudine, în întuneric, izbindu-se mereu de obstacole, de ziduri... înțeleg, știu și sunt în măsură să lucreze coeziv pentru a străpunge... muntele, pentru a străbate... deșertul...

De fapt, adevărata problemă constă în înțelegerea modului și a locului unde începe forarea, realizarea tunelului. Tunelul nu există la singular! Fiecare tunel ne scoate în altă lume. Dezirabil este, firește, să alegem și să construim tunelul potrivit...! Esențială este LUMINIȚA DE LA INTRAREA ÎN TUNEL!

În opinia noastră, cea mai potrivită modalitate de a observa inteligența publică a comunităților constă în observarea opțiunilor, a orizontului dezirabil și a direcțiilor de înaintare ale comunităților din preajma noastră și a comunității care ne cuprinde.

## **Ce se întâmplă atunci când soluționarea unei probleme sociale naște alte probleme, mai multe și mai grave?**

În școală și în universități, elevii și studenții identifică și rezolvă probleme. În acest context, problemele sunt provocări pentru inteligența tinerilor, sunt situații-problematică care au nevoie de soluții, de imaginație și perspicacitate, de tenacitate în construirea „răspunsurilor”, a soluțiilor... Același lucru îl fac, în esență, gospodarii ogoarelor, managerii, administratorii, fabricanții de pâine și de unelte, toți cei care se îndeletnicesc cu bunul mers al treburilor în cetate...

O privire mai atentă merită problemele sociale (Pricopie și Iacob, 2011). Și acestea, precum problemele...didactice și manageriale, sunt



provocări pentru gândirea, pentru inteligența oamenilor. Este extrem de important de știut care sunt izvorul, conținutul și formele de manifestare ale acestor provocări.

Să le luam pe rând:

a) *izvorul* problemelor sociale se află în de-corelări, dez-echilibre și diz-armonii; *de-corelările* înseamnă rupturi între entități care nu pot trăi decât în legătură, precum părinții și copiii, profesorii și elevii, conducătorii și condușii; ruptura este problematică și problematizantă tocmai pentru că entitățile care intră în ...ruptură nu au sens și nu pot exista decât una pentru și una prin cealaltă (părinții prin copii, profesorii prin elevi ș.a.m.d.); *dez-echilibrele* sunt mai mult decât o ruptură, o lipsa de legătură; ele sunt diferențe care devin perturbatoare și conflictuale; dez-echilibrele nasc turbulențe și furtuni; la modul cel mai înalt, *diz-armoniile* cumulează întreg potențialul perturbator al de-corelărilor și dez-echilibrelor; prin diz-armonie este întrerupt dialogul dintre oameni; deși cuvântul pare inocent, diz-armonia duce la... înăbușirea comunicării și la diminuarea coeziunii sociale;

b) *conținutul* problemelor sociale este multi-stratificat; problemele sociale cuprind așteptări, aspirații și deziderate neatinse, eforturi și energii sociale irosite, eșecuri, false împliniri și iluzii; poate înainte de toate, problemele sociale cuprind o uriașă crevasă între vorbe și fapte, între norme și viață, o imensă diferență între așteptări, promisiuni și realitate;

c) *formele de manifestare* a problemelor sociale sunt extrem de variate și practic... infinite; este vorba despre nemulțumire, frustrare, suferință, izolare, autism, evadare, fuga de realitate și fuga în lumi iluzorii; pentru spațiul public și pentru spiritul epocii esențiale sunt – drept forme de manifestare a problemelor sociale – minciuna, prostia și frica, fenomene care însoțesc disoluția coeziunii și a spiritului comunitar, sărăcia, polarizarea socială acută ș.a.m.d.; prin cumulare și cronicizare problemele sociale generează crize și situații conflictuale.

*Abordarea problemelor sociale* înregistrează ipostaze multiple. Cele mai relevante dintre acestea sunt:

a) detectarea, diagnoza și asumarea integrală a problemelor sociale, proces continuat prin construcția și operaționalizarea corectă și pertinentă a soluțiilor necesare; firește, aceasta este ipostaza dezirabilă, am putea spune chiar ipostaza ideală; în practică, lucrurile sunt mult mai complexe, iar dimensiunea managerială a abordării problemelor manageriale poate cuprinde situații extrem de variate; spre pildă, detectarea unei probleme sociale poate fi urmată de o diagnoză incompletă sau parțial incorectă; putem imagina o diagnoză pe deplin corectă care nu este urmată însă de asumarea problemei; în chip asemănător, putem observa în practică situații

în care, deși diagnoza și asumarea sunt corecte și integrale, problemele sociale nu beneficiază, din diverse cauze, de soluții potrivite, implementate așa cum trebuie și la timpul potrivit;

b) pe celălalt versant, înregistrăm situațiile integral sau preponderent negative, situații precum: *ignorarea problemelor sociale*, din cauze, să le spunem, naturale, cum ar fi neglijența, superficialitatea, incompetența sau chiar prostia; extrem de gravă este *ignorarea deliberată a problemelor sociale*, din motive care țin în principal de rea-voință;

c) extrem de subtilă, în sens metodologic, dar bulversantă prin rezultatele practice, catastrofale, este o a treia ipostază de abordare a problemelor sociale, o ipostază aflată dincolo... de bine și de rău; problema este detectată la timp, diagnosticată corect și asumată integral; pachetul de soluții este construit în chip adecvat și este lansat la timp; totul este făcut așa cum trebuie; totuși, surprizele neplăcute nu întârzie să apară; soluția, deși inițial corectă, duce la abordări care, în loc să rezolve problema, o complică și o multiplică; soluția este...parazitată, manipulată, exploatată și operaționalizată... tendențios și interesat, în așa fel încât, în final, problema inițială, pentru care s-a generat o soluție, este departe de a fi rezolvată; mai mult, problema inițială este însoțită de numeroase probleme noi, parazitare; la prima vedere, sistemul a evoluat; în fond, însă, sistemul, prin asemenea abordări parazitare, se află în criză profundă; incontestabil, ne aflăm în fața unui mod de *abordare parazitată a problemelor sociale*. În acest sens, vom prezenta, pe scurt, problema accesului în învățământul superior din România...

## **Situații în care accesul în universități poate fi o problemă socială**

La începutul anilor 90, firește în secolul trecut, România avea, printre multe altele, și problema accesului în învățământul superior... Dintr-un motiv extrem de simplu. Erau locuri puține în universități, cu dificultăți reale pentru mulți tineri de a pătrunde în universități și de a-și finanța studiile. Relativ repede, problema accesului a primit soluție, dar într-un mod care a generat multe alte probleme... Accesul în universitățile românești a dobândit dimensiuni patologice....

Patologia accesului în învățământul superior poate fi detectată și observată empiric. Nu de puține ori patologia este invocată în discursul public și este asumată drept țintă în programe instituționale (Pricopie, 2010)\*.

Cum arătam deja, geneza fenomenelor patologice care influențează accesul în învățământul superior este strâns legată de mecanismele care determină nașterea problemelor sociale. În esență, reamintim, acestea sunt:

- de-corelari, dez-echilibre și dis-armonii în spațiul legăturilor dintre actorii și procesele care definesc accesul în învățământul superior;
- lipsa informațiilor relevante și a acțiunii manageriale și instituționale eficiente în sistemul educațional și în proximitatea acestuia, fenomen însoțit de neglijență, superficialitate și improvizatii normative;
- deturnări deliberate, pervertiri și acte parazitare referitoare la țintele, normele și procesele accesului în învățământul superior; prin toate acestea, accesul în învățământul superior este dus la nivel de patologie extremă; accesul degenerază, devenind o problemă socială gravă.

În cele ce urmează, pe baza faptelor, a studiilor de teren, vom prezenta, pe scurt, principalele ipostaze ale patologiei accesului în învățământul superior.

*Accesul obturat.* De fapt, gama situațiilor patologice avute în vedere este mult mai largă, obturarea accesului fiind treapta cea mai de jos a bolii; mult mai severe sunt situațiile de *acces blocat* și de *acces închis*. Pentru întreaga gamă a situațiilor de mai sus există o serie de cauze și forme de manifestare tipice, precum:

a) existența unor *populații defavorizate*, din interiorul cărora tinerii nu întrunesc condițiile de pregătire intelectuală și condițiile economice prin care devin eligibili pentru a accesa un loc în universități, fără ca acest fapt să fie imputabil capacității de efort și motivației individuale ale acestora;

b) oricât ar părea de surprinzător, de neașteptat, patologia accesului a adus în prim plan o cauză nouă și o nouă formă de manifestare – *populațiile lipsă*; accesul se închide în sens funcțional; în fața intrării nu se mai află nimeni, sau sunt mult prea puțini; o ușă deschisă prin care nu intră nimeni spune mai mult despre bolile unui sistem decât o ușă închisă...; fenomenul este vizibil în România începând cu anul 2011; și este abia la început...; de fapt, se înregistrează efectele cumulate ale unor erori în cascadă, erori de sistem, erori privind politicile sociale, demografice, educaționale ș.a.m.d.;

c) accesul poate fi obturat din cauza unor *reglementări deficitare* și a unor improvizatii normative

*Accesul neglijat (deformat).* Distincția dintre „a obtura” și „a neglija” este relativă, dar poate fi relevantă practic; prin obturare, cum am încercat să argumentăm, accesul în învățământul superior poate fi blocat și chiar închis. Prin neglijare, accesul funcționează la ... cote joase, este deficitar. Dintre cauzele și formele de manifestare ale „accesului neglijat” sunt de reținut:

a) *lipsa informațiilor relevante* privind dinamica pieței muncii în corelație cu profilul profesional al instruirii academice, ceea ce lasă loc „modei studiilor universitare”, cu consecințe proaste pe piața forței de muncă; de fapt, oferta educațională lucrează cu fața spre trecut și nu cu fața spre piață; la prima vedere, accesul este funcțional, de fapt este deficitar;

b) *lipsa legăturilor funcționale dintre nivelurile studiilor universitare*, mai ales între studiile de licență și studiile masterale, ceea ce *deformează accesul* și generează mari dificultăți în estimarea calității și cantității specialiștilor pregătiți într-o universitate și în întregul sistem;

c) *lipsa legăturilor funcționale dintre actorii educației*, mai ales a *legăturii dintre profesori și studenți*; atunci când studenții și profesorii lucrează în „lumi paralele”, accesul își diminuează mult valoarea funcțională.

*Accesul deturnat*. Din nou, trebuie observată gama mult mai largă a situațiilor de patologie a accesului. Accesul deturnat poate evolua spre accesul trucat, falsificat. Și în acest context, vom reține cauzele și formele semnificative de manifestare:

a) *masificarea rapidă și mercantilă a accesului*; masificarea accesului, în sine, mai ales pentru primul nivel al studiilor universitare, studiile de licență, nu este nici reprobabilă și nici lipsită de sens, de utilitate socială potențială; totul este ca masificarea să nu fie abordată pur mercantil; riscurile apar atunci când accesul este transformat într-o afacere în sine; într-o asemenea situație, universitatea devine o afacere, doar o afacere; riscurile se agravează atunci când, în anumite contexte, afacerea coboară în economia subterană, iar accesul este falsificat; de pe acest prag se produce inevitabilul, *este falsificată oferta educațională*;

b) cum arătam, falsificarea accesului produce efecte în cascadă; urmează *falsificarea conținuturilor și a strategiilor de învățare*, iar docimologia devine o întreprindere convențională; instruirea este mimată; intrarea în universitate, lipsită de probe intelectuale și de efort intelectual efectiv atrage după sine efort intelectual minim în timpul studiilor;

c) în final, se culeg „roadele” modului în care a fost proiectat și gestionat accesul în învățământul superior; falsificarea accesului (a „intrărilor”), falsificarea învățării duc inevitabil la *falsificarea „ieșirilor”*; universitățile au absolvenți, absolvenții au diplome de absolvire, dar diplomele nu au valoare de întrebuițare, nu au valoare de piață, deci nu au valoare; o problemă socială reală – accesul în învățământul superior – printr-o abordare speculativă, parazitară a dus la nașterea unei probleme mult grave; de la lipsa specialiștilor și a șansei tinerilor de a se pregăti în universități, se ajunge, halucinant de repede, la *inflație, la specialiști supra-numeric și sub-calificați*.

Inflația, ca fenomen economico-financiar, rezultă din precarități ale politicilor economice și din practici speculative. Drept urmare, surmontarea și contracararea inflației nu se pot realiza decât prin politici economice coerente și prin programe anti-speculative. Ceva asemănător trebuie să se întâmple în ceea ce privește însănătoșirea accesului în învățământul superior, corijarea curențelor existente și creșterea valorii sociale a acestuia (a accesului în învățământul superior și a educației universitare în întregul ei).

Într-un sens mai larg, este de observat că în ultimele două decenii România și românii au dobândit numeroase probleme de genul patologiei accesului în învățământul superior.... Dacă în decembrie 89, principala problemă a românilor era de natură politică (și, în sensul în care aceasta se manifesta atunci, problema a fost rezolvată), astăzi problemele românilor sunt mult mai multe și mai complexe; ele țin în principal de calitatea dezvoltării sociale și de durabilitatea și...inteligenta programelor de dezvoltare comunitară.....

## Bibliografie

Iacob, M., Iacob, D. (2010), *Fondul și forma – o poveste culturală*. București: Tritonic.

Pricopie, R., Iacob, D. (2011). *De ce este, în România, accesul în învățământul superior o problemă socială?*. Raport de cercetare în cadrul proiectului POSDRU – Acces și echitate în învățământul superior.

Schifirneț, C. (2009). *Operele lui Spiru Haret. Oficiale: 1884-1888; 1897-1899*. Vol. 1. București: Comunicare.ro.

## Notă:

\* Pricopie, Remus. (2010). Sunt de reținut câteva dintre observațiile lui Remus Pricopie, în sensul capacității lui Spiru Haret de a construi strategii de modernizare socială. În Prefață, în *Operele lui Spiru Haret. Oficiale: 1884-1888; 1897-1899*. Vol. 1. (pp. 5-12). București: Comunicare.ro; ed. îngrijită de Constantin Schifirneț; „un om de stat care a lăsat moștenire neamului său o construcție durabilă, proiectată în așa fel încât să fie capabilă să dăinuie dincolo de mandatul său sau al guvernului pe care îl reprezenta. Or, acest subiect – stabilitatea politicilor publice în esecul educației – știm bine că, din păcate, reprezintă astăzi una dintre problemele majore pe care, deocamdată, nu reușim să o depășim.” (p. 6); „(...) prin atitudinea sa, Spiru C. Haret a demonstrat că un om de stat, dincolo sau chiar în contra opțiunilor individuale, trebuie să acționeze cu respect și responsabilitate și să își assume acele măsuri care, pe termen mediu și lung, conduc către echilibrul social” (p.7); „(...) pentru Haret, modernizarea educației nu era un scop în sine, ci doar un mijloc prin care societatea românească putea să se înscrie mai energic în drumul către echilibrul economic, cultural și moral de care orice națiune are nevoie pentru a prospera „ (p. 8).; peste ani de la experiența de modernizare a educației inițiate de către Spiru Haret, se realizează demersuri privind starea educației, problemele acesteia și soluțiile dezirabile; de văzut, în acest sens, Remus Pricopie & Dumitru Iacob, *De ce este, în România, accesul în învățământul superior o problemă socială? Perspective posibile și soluții dezirabile*, raport de cercetare în cadrul proiectului POSDRU – Acces și echitate în învățământul superior, 2011.



**CAPITOLUL IV**  
**ELEVI ÎN SITUAȚII SPECIALE**  
**CONSILIEREA ELEVILOR**





# **Evaluarea personalizată**

## **Contextualizare teoretică și practică**

Amalia Diaconu,  
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Bacău

Esența schimbărilor survenite în spațiul evaluativ în ultimele decenii derivă din faptul că evaluarea școlară este concepută din ce în ce mai mult ca parte integrantă din procesul de învățare și ca jalon al acesteia (Abernot, 1996 apud Joița, 2008). Această nouă perspectivă a determinat distanțarea de tradiționala verificare a cunoștințelor și transformarea sa din punct final într-o succesiune de evenimente (Ausubel și Robinson, 1981), într-un proces permanent, care traversează toate nivelurile educaționale, de la cel micro-sistemic la cel macro-sistemic. În epoca postmodernă evaluarea nu mai vizează doar rezultatele școlare, ci și procesele de predare-învățare pe care le implică, iar elevul, abordat ca personalitate unică, devine partener într-o relație educațională care are la bază un contract pedagogic.

Diversificarea și îmbogățirea registrului practicilor educaționale sunt completate și susținute, la nivel teoretic, de lărgirea spectrului reflexiv asupra educației. Evoluțiile contemporane în teoria și practica evaluării educaționale pot și trebuie să fie amplasate în planul semnificațiilor generale ale paradigmei socio-culturale și educaționale. La nivel epistemic, evoluția în spațiul educațional este marcată de fundamentările paradigmatiche noi, de evoluțiile din teoriile cunoașterii și învățării. În egală măsură, demersurile de tip normativ și acțional din câmpul evaluării sunt justificate și construite pe fundalul explicativ al paradigmei educaționale împărtășite la un moment dat, care la rândul lor, reprezintă obiectivări ale paradigmei socio-culturale.

### **Evaluarea școlară – mutații paradigmatiche**

Identificarea elementelor caracteristice ale evaluării educaționale ca practică în contexte paradigmatiche diferite presupune, ca demers inițial, identificarea elementelor distinctive ale acestor cadre paradigmatiche în spațiul educațional. În acest sens, o valoroasă analiză comparativă a paradigmei educaționale moderne și postmoderne este cea propusă de Wurtz (apud Cucuș, 2006), care pornește de la determinarea măsurii în care

educația tradițională se opune tendinței holistic-integrative a creierului, în timp ce practicile educaționale moderne încurajează educatul să devină autonom, să problematizeze, să nu respecte riguros programa, ci să caute noi sensuri. Principiile celor două paradigme prezentate de Wurtz, cu putere de determinare asupra practicilor educaționale evaluative, sunt:

a) principiile vechii paradigme: accentul cade pe conținut, pe însușirea de informații „corecte” și definitive; a învăța este un rezultat, o sosire, o destinație; conformismul este recompensat, gândirea diferită este descurajată; structură relativ rigidă a curriculumului, programă analitică obligatorie; progres prescris; cunoștințele se însușesc într-un ritm obligatoriu pentru toți; prioritatea randamentului, a performanțelor, a reușitei; utilizarea etichetării în aprecierea elevilor, în caracterizarea lor și a performanțelor obținute, ca practică ce duce la stigmatizare și la fenomenul „autoîmplinirii profeției”; se învață pentru prezent, nu pentru viitor; încredere acordată prioritar cunoștințelor teoretice, abstracte, cu minimă aplicabilitate;

b) principiile noii paradigme: accentul cade pe învățarea permanentă, pe totalitatea conexiunii sensurilor, pe receptivitatea față de conceptele noi, pe modul de acces la informații; structură relativ flexibilă a curriculumului; predomină opinia că există multe căi și mijloace în predarea unei teme date și nenumărate trasee de învățare, personalizată; ritmurile înaintării în materie pot fi diferite; prioritatea sinelui, a valorii proprii a individului, care generează performanțele; limitarea etichetării la un rol auxiliar, descriptiv și subordonat; preocupare față de performanțele individului raportate la potențialul propriu; completarea cunoașterii teoretice și abstracte prin experiment și experiență directă.

În contextul evoluțiilor și mutațiilor la nivelul paradigmelor socio-culturale și educaționale, paradigmele docimologice au fost marcate, de asemenea, de concepții și abordări diferite, a căror evoluție poate include, ca etape semnificative (Potolea și Manolescu, 2005, p. 6):

1. evaluarea comparativă, a cărei funcție principală este de a compara elevii și a-i clasifica, raportându-i pe unii la alții, cu acordarea de distincții, în funcție de nivelul de reușită;

2. evaluarea prin obiective sau evaluarea criterială, care are ca rol să furnizeze informații funcționale, permițând elevilor să se situeze în raport cu atingerea obiectivelor comune pentru toți elevii (standarde unitare) și oferind soluții ameliorative;

3. evaluarea corectivă, care propune o nouă paradigmă, nu numai «decizională», ci și «informațională»; are ca scop să ofere informații suplimentare pentru a facilita învățarea, în funcție de dificultățile constatate;

4. evaluarea conștientizată sau formatoare, care este în dezvoltare și are la bază evoluțiile din domeniul psihologiei cognitive și pedagogiei privind integrarea evaluării în procesul de învățare; corespunde unui demers

pedagogic care favorizează participarea activă și autonomă a elevului, furnizându-i repere explicite, în scopul de a deveni stăpânul propriei transformări, conștient de propriile dificultăți și lacune, acționând individual, specific propriilor caracteristici, resurse personale și interese, pentru construcția propriei învățări.

## **Constructivismul – fundamentare teoretică a evaluării personalizate**

După cum sublinia Neacșu „cel mai adesea se pleacă de la teorii ale învățării, pentru a se ajunge la teorii ale predării, dacă se ajunge!” (1999, p. 96), teorii care, la rândul lor, produc mutații și în practica evaluativă. Și aceasta pentru că teoriile, mai mult sau mai puțin explicite și conștiente, pe care actorii educaționali le posedă despre activitatea de învățare infuzează și determină nu doar strategiile de predare-învățare și tipul de relații profesor-elev promovate la clasă (Miclea, Lemeni, 1999), ci și practicile evaluative și rolurile asumate pe parcursul actului evaluativ de profesori și elevi ca individualități și comunități conturate cultural. Ideile fundamentale, polemicile, acordurile și dezacordurile care au marcat marile dezbateri privind problemele-nucleu ale evaluării didactice, precum determinarea obiectelor evaluării, elaborarea metodelor de evaluare sau stabilirea criteriilor, au ca fundament explicativ, respectiv sursă a diferențelor de abordare concepția asupra ființei umane și modalitatea de abordare a învățării din perspectivă psihologică (Frumos, 2008).

Trecerea de la controlul însușirii cunoștințelor la evaluarea proceselor pe care această însușire le presupune are ca fundament paradigmatic și teoretic în domeniul evaluării școlare constructivismul. Abordarea constructivistă câștigă tot mai mult teren în cadrul evaluării școlare în spațiul european. Din perspectivă epistemologică, constructivismul este teoria cunoașterii dar și a învățării, cu efecte în plan pedagogic, întrucât propune o nouă perspectivă teoretică și practică asupra unor aspecte esențiale, și anume cum, de ce, cât și în ce condiții se poate învăța, o perspectivă asupra evoluției învățării, a cunoașterii abordate ca și construcție mentală supusă mereu dezvoltării și influențată socio-cultural (Joița, 2006).

În esență, conform lui Wilson și Cole (1997) definiții pentru constructivism sunt următoarele abordări:

- construcția reprezentărilor mentale se sprijină pe activități de învățare care permit cunoașterea directă a realității prin experiență nemijlocită;
- cunoașterea este o construcție individuală, subiectivă, dar în egală măsură este și rezultatul interacțiunilor sociale concretizate în negocieri ale

soluțiilor, finisări ale interpretărilor asupra realității studiate, fundamentări în comun ale ideilor;

– știința este o activitate de înțelegere, de construire a cunoștințelor și cunoașterii.

Recunoaștem, așadar, în elementele definiției ale abordării constructiviste a învățării, justificările și argumentările pentru practicarea unei evaluări personalizate. O evaluare care „ia în calcul și alți indicatori, în afară de achizițiile elevilor: conduita, personalitatea elevilor, gradul de încorporare a unor valori” (Cucoș, 2008). O evaluare care implică elevul în activități de analiză a reușitelor anterioare în situații similare cu cea studiată, o analiză a mijloacelor pe care le-a utilizat și a motivelor reușitei, oferind astfel condiții pentru elaborarea, utilizarea și conștientizarea de către fiecare elev a cunoștințelor sale relaționale și procedurale, a proceselor și strategiilor cognitive (Meyer, 2000).

Într-o epocă și într-un spațiu în care se marjează tot mai mult la nivel declarativ, teoretic dar și practic pe abordarea educațională personalizată a fiecărui elev, care trebuie să acceadă, dincolo de structurile achizitorii reflectate în documentele programatice, la autonomie formativă și la autonomie ființială în general, considerăm că spațiul de interogare asupra evaluării personalizate trebuie să includă, în egală măsură, analize ale avantajelor din perspectiva elevilor, precum și luări de poziție cu privire la posibilitatea infuzării în practica educațională curentă a evaluării personalizate.

### **Evaluarea personalizată – argumente din perspectiva elevilor, limite din perspectiva practicii profesionale a cadrelor didactice**

Schimbările paradigmatică în domeniul evaluării au implicații asupra politicilor și practicilor evaluative, în egală măsură. Cel puțin la nivel declarativ, al politicilor formulate și asumate și al demersurilor legislative care orientează evaluarea școlară, în prezent se conturează tot mai clar un proces laborios și ferm de tranziție de la evaluarea tradițională la evaluarea modernă, schimbările dominante în domeniul școlar instituind evaluarea ca mijloc de formare a elevului ca individ unic, ca mijloc de observare și asistare personalizată a evoluției competențelor sale. Evaluarea centrată pe elev și pe învățare are ca scop să identifice unde anume elevul întâmpină o dificultate în învățare, în ce constă aceasta și să-l informeze, pentru a putea decide cu privire la demersurile viitoare (De Landsheere, 1975).

Principalele tendințe și priorități actuale în evaluare ar putea fi summarize astfel:

a. Multiplicarea scopurilor/funțiilor evaluării, instituirea unei noi priorități: dezvoltarea evaluării pentru învățare. Evaluarea nu se mai reduce la sancționarea și controlul rezultatelor învățării, ci este pusă în serviciul optimizării învățării;

b. Perfecționarea și inovarea metodologiei evaluării: o evoluție reprezentativă în acest context este marcată de trecerea de la „cultura testării (testing culture)” la „cultura aprecierii (assessment culture)”. Prima apelează la măsurători și itemi obiectivi și semiobiectivi, a doua exploatează potențialul metodelor alternative, itemii deschiși propun alte criterii de evaluare, calitative, care introduc în ecuație și caracteristicile personale ale fiecărui educat;

c. Diversificarea agenților evaluatori: cadrul didactic își păstrează rolul de evaluator esențial al performanțelor școlare, dar în același timp se acceptă și se încurajează participarea elevilor la evaluare prin interevaluare și autoevaluare;

d. Oportunitatea evaluării în orizontul de timp: integrarea într-un sistem articulat, echilibrat și dinamic al evaluării inițiale, formative și sumative oferă garanții de calitate strategiilor de evaluare școlară.

Argumentele pentru promovarea unei evaluări personalizate se decantează, în primul rând și în mod hotărâtor, la nivelul beneficiilor pe care elevii le obțin în învățare. Astfel, luarea la cunoștință despre și asumarea propriilor demersuri de învățare, din partea elevilor, sunt puternic legate de practicile evaluative. Mai precis, sunt legate de practicile evaluative care recunosc și iau în considerare diferențele dintre elevi în ce privește interesele de cunoaștere, nivelul aptitudinal, modalitățile diferite de raportare la activitatea de învățare date de stilul de învățare, de caracteristici temperamentale, de întregul spectru al diferențelor interindividuale care marchează activitatea de învățare.

Valorificate în sensul personalizării și diferențierii, scenariile docimologice și dispozitivele de evaluare utilizate la clasă pot susține evoluții cognitive și afectiv-atiitudinale față de învățare, putând transforma elevul în monitorul și formatorul propriilor competențe autogenerative. Învățarea de către elevi a instrumentelor de procesare a informațiilor la nivel superior, conștientizarea și controlul asupra propriilor mecanisme și tehnici de învățare, autoreglarea învățării, gestiunea proceselor mentale, promovarea unui comportament metacognitiv sunt deziderate care pot fi atinse cu condiția punerii în act a unor scenarii pedagogice în care profesorii valorizează maxim resursele unei evaluări personalizate, adaptate nevoilor și intereselor în învățare, caracteristicilor personale ale fiecărui elev.

Urmând logica demersului nostru argumentativ, corelat cu punctarea beneficiilor pe care evaluarea personalizată le aduce elevilor în sensul susținerii dezvoltării învățării și construcției procesului cunoașterii, considerăm necesară și o reflecție asupra limitelor, a rezistențelor manifestate, a dificultăților întâmpinate în aplicarea evaluării personalizate la clasă, din partea cadrelor didactice. Argumentăm demersul nostru prin faptul că orice inovație pedagogică, oricât de importantă ar fi, rămâne doar o valoare potențială atât timp cât nu este integrată în concepția și în repertoriul metodologic al cadrelor didactice. În plus, considerăm că există un decalaj, la această oră, între nevoia de modernizare a practicilor educaționale de evaluare a realizărilor școlare din perspectiva noilor paradigme și teorii ale învățării, pe de o parte, și sprijinul concret oferit, pe de altă parte, cadrelor didactice prin programe de formare profesională, inițială sau continuă, care să ofere accesul la metodologii, instrumente, bune practici concrete de implementare a evaluării personalizate la clasă.

În acord cu direcțiile și tendințele actuale marcate de abordarea constructivistă a cunoașterii și învățării, teoria pedagogică și practica educațională evaluativă ar trebui să acopere ca arii de interes și ca obiective, în egală măsură: diversificarea metodologiei, dispozitivelor, tehnicilor și a instrumentelor de evaluare; o regândire a „culturii controlului și examinării” și promovarea a ceea ce numim „cultură a evaluării”; o centrare pe procesele socio-cognitive, metacognitive în învățare; asigurarea feedback-ului orientat spre finalitățile proiectului evaluativ; o abordare personalizată a actului evaluării. Drumul de la teoria pedagogică la practică pare a fi, însă, scurtcircuitat de vulnerabilități și consecvențe, de intervenții necorelate suficient între nivelul teoretic și de politică educațională care susțin, declarativ, educația diferențiată, abordarea personalizată a fiecărui elev în școală, și nivelul practic, al formării inițiale și continue a cadrelor didactice în acest sens.

În domeniul evaluării, componentele ce trebuie acoperite prin formarea profesională sunt, pe de o parte, cultura evaluării, pe de altă parte competențele metodologice ale evaluării (Potolea, Neacșu și Manolescu, 2011). Prima integrează concepte nodale teoretice și metodologice, convingeri raționale privind importanța și limitele evaluării, capacitatea de reflecție a cadrelor didactice asupra propriilor prestații evaluative. Din punct de vedere funcțional, cultura evaluativă reprezintă un cadru de referință, oferă o viziune și un anumit mod de abordare a problematicii evaluării educaționale, îndeplinind o funcție critic-constructivă: analizează și interpretează valoric diferite idei și practici din sfera evaluării și furnizează cunoștințele necesare, de regulă procedurale, pentru fundamentarea diferitelor tipuri de competență.

Cea de a doua componentă, cea a competențelor metodologice, include competențe practice și vizează elemente de acțiune proprii, de la proiectarea

evaluării până la utilizarea rezultatelor evaluării în scopul adoptării unor decizii. O posibilă analiză a competențelor de evaluare a cadrelor didactice ar trebui să ia în considerare evoluțiile și dezvoltările actuale în cercetarea, teoria și practicile exemplare ale evaluării. În toate ariile evaluării, cadrele didactice au nevoie de expertiză. În Statele Unite, Comisia Națională de Certificare (National Board for Professional Teaching Standards NBPTS) a identificat un număr de șapte competențe/standarde care acoperă domeniul evaluării școlare, și anume:

- alegerea adecvată a metodelor de evaluare;
- elaborarea probelor și instrumentelor de evaluare;
- administrarea și interpretarea rezultatelor evaluării obținute;
- utilizarea rezultatelor evaluării, în sensul valorificării acestora în adoptarea de decizii privind elevii, dezvoltarea curriculumului, planificarea instruirii și dezvoltarea instituțională a școlii;
- dezvoltarea și aplicarea proceselor de notare a elevilor;
- comunicarea rezultatelor evaluării având în vedere diferite categorii de audiență: elevi, părinți, administrație, comunitate;
- recunoașterea și evitarea implicațiilor etice, ilegale, efectelor distorsionate ale unor proceduri de evaluare.

În România, un posibil cadru de referință pentru competențele evaluative solicitate cadrelor didactice îl reprezintă Standardul ocupațional pentru ocupația de profesor gimnaziu-liceu, elaborat de Consiliul pentru Standarde Ocupaționale și Atestare, care descrie ca și unități de competență în domeniul evaluării: evaluarea parametrilor psiho-pedagogici; evaluarea cunoștințelor elevului; elaborarea instrumentelor de evaluare.

Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor oferă o prezentare mai detaliată a setului de competențe solicitate cadrelor didactice în acest domeniu, competențe care acoperă: cunoașterea metodelor și instrumentelor de evaluare, selecția acestora și integrarea eficientă în procesul didactic; urmărirea progresului în învățare; realizarea unei evaluări sistematice obiective; valorificarea rezultatelor evaluării; dezvoltarea la elevi a capacității de autoevaluare și acordarea de sprijin în îmbunătățirea performanțelor.

Pornind de la acest cadru descriptiv al competențelor evaluative solicitate cadrelor didactice, ancorat în cadrul mai general al abordării teoretice constructiviste a cunoașterii și învățării, reiterăm convingerea că este absolut necesară, în rândul cadrelor didactice din România, o reflecție asupra propriilor practici evaluative și o explorare a provocărilor și beneficiilor utilizării evaluării personalizate la clasă, mai ales în contextul în care oferta de formare profesională pe domeniul evaluării personalizate este extrem de săracă.

În acest context, marcat pe de o parte de promovarea abordării constructiviste a cunoașterii și învățării, și pe de altă parte de o slabă ofertă

de formare inițială și continuă a cadrelor didactice pentru valorificarea educației diferențiate și a evaluării personalizate, inițiative precum proiectul POSDRU/87/1.3/S/61341 „Stilul de învățare și temperamentul școlărilor – instrumente pentru o educație creativă” reprezintă un răspuns extrem de valoros și viabil la nevoia de reconstrucție a culturii și practicii evaluative a cadrelor didactice. Cu atât mai mult cu cât acestea consideră că strategiile de evaluare personalizată sunt consumatoare de timp, dificil de aplicat în clasele cu efective mari de elevi și, de asemenea, că proiectarea și implementarea acestor strategii solicită un nivel de pregătire pedagogică teoretică și practică ridicat. Desigur, deciziile profesorilor privind practicarea evaluării formative sunt influențate și de percepțiile lor asupra abilităților elevilor și asupra curriculumului (Tomanek, 2008 apud Buck și Trauth-Nare, 2009), de contextul școlar în care evoluează și de experiența profesională (mai mult decât de experiența academică), de concepția despre învățare, de nivelul cunoștințelor pedagogice, de cultura evaluativă împărtășită.

Construcția unei culturi evaluative și perfectarea practicilor de evaluare necesită timp, angajare, dar poate cel mai important – sprijin. Sprijin teoretic și metodologic. Sprijin pe care proiectul POSDRU/87/1.3/S/61341 și-a propus și a reușit să îl ofere cadrelor didactice beneficiare, profesori de limba română și profesori consilieri școlari, constituindu-se într-un real argument și model de inițiativă în acest sens.

Îmbogățirea registrului practicilor educaționale ale cadrelor didactice cu scenarii proprii evaluării personalizate, dublată de o îmbogățire/re-dimensionare a culturii evaluative a acestora, este unul dintre rezultatele proiectului „Stilul de învățare și temperamentul școlărilor – instrumente pentru o educație creativă”. Dincolo de statutul de rezultat măsurabil al proiectului, poate fi privit și ca un pas relevant într-un demers mult mai amplu, la nivel național, orientat spre o reală reformare a evaluării în sistemul de învățământ preuniversitar românesc, corelat cu filosofia, politica și practica din sistemele de învățământ europene. O reformare nu doar la nivel teoretic și metodologic, ci și la nivelul mai profund al atitudinilor cadrelor didactice, ca practicieni reflexivi într-o pedagogie care promovează evaluarea personalizată, în sprijinul învățării.



## Bibliografie

- Ausubel, D. & Robinson, Fl. (1981). *Învățarea în școală*. București: Editura Didactică și Pedagogică .
- Buck, G., A. & Trauth-Nare, E. (2009). Preparing Teachers to make the Formative Assessment Process integral to science teaching and learning. *Journal of Science Teacher Education*. 20(5), 475-494.
- Cucoș, C. (2006). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
- Cucoș, C. (2008). *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Editura Polirom.
- De Landsheere, G. (1975). *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Frumos, F. (2008). *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitiviste*. Iași: Editura Polirom.
- Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis.
- Joița, E. (2008). *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare constructiv-cognitivistă*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Meyer, G. (2000). *De ce și cum evaluăm*. Iași: Editura Polirom.
- Miclea, M. & Lemeni, G. (1999). Aplicațiile științelor cognitive în educație (I). Inteligența și modificabilitatea ei. *Cogniție, creier, comportament, III* (1-2).
- Neacșu, I. (1999). *Instruire și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Potolea, D. & Manolescu, M. (2005). *Teoria și practica evaluării educaționale*. București: MEC, Proiectul pentru Învățământul Rural.
- Potolea, D., Neacșu, I. & Manolescu, M. (2011). *Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor*. București: Editura ERC PRESS.
- Wilson, B. G. & Cole, P. (1997). *Reflections on Constructivism and Instructional design*. Accesat online 30.05.2012 la adresa <http://carbon.ucdenver.edu/~bwilson/-construct.html>.

## **Cunoașterea și tratarea diferențiată a elevilor aflați în situații speciale**

Ileana Iepure,  
Casa Corpului Didactic, Cluj

Oportunitatea de a fi formator în cadrul proiectului POSDRU/87/1.3/S/61341 „Stilul de învățare și temperamentul școlărilor – instrumente pentru o educație creativă” modulul 2, Elevi în situații speciale, din programul de formare destinat psihologilor/consilierilor școlari m-a determinat să-mi pun mai multe întrebări legate de trăsăturile specifice de personalitate ale acestor elevi precum și de modul în care școala românească răspunde nevoii de promovare a egalității de șanse și a respectării diferenței. În acest context o să mă refer la două categorii de elevi: elevii cu CES și elevii supradotați, la educarea lor în școala de masă, la modalități de instruire diferențiată utilizate astfel încât aceștia să-și dezvolte personalitatea și să-și realizeze potențialitățile de care dispun (cunoscut fiind rolul crucial al copilăriei și adolescenței în acest proces.)

### **Dreptul la educație diferențiată pentru copiii cu CES (cerințe educaționale speciale)**

Acceptarea diferenței devine obiectiv important al educației începând cu anii 1980, iar după ce în anii 90 Consiliul Europei a lansat sloganul „Toți diferiți, toți egali” se vorbește tot mai mult de personalizarea educației prin valorificarea diferenței.

Respectarea dreptului egal la o educație de calitate din perspectiva acceptării diferenței și a promovării drepturilor egale presupune integrarea copiilor cu CES (cerințe educaționale speciale) în învățământul de masă în condițiile acordării unei asistențe educative suplimentare.

Elevii cu CES integrați în învățământul de masă au diverse dificultăți: ADHD, deficiențe mentale ușoare, asociate sau nu cu dislexie, disgrafie, discalculie și, cu frecvență mai redusă, deficiențe severe (Horga și Jigău, 2009).

Astăzi se folosește și o accepțiune mai largă atunci când se vorbește de „cerințe educaționale speciale”, avându-se în vedere „copii în situație de risc” (copii ce aparțin unor grupări etnice minoritare, copii bolnavi de SIDA, copii delincvenți, copiii străzii, copii care cresc în medii defavorizate).

După Preoteasa și Aldescu (2005), integrarea școlară a copiilor și tinerilor cu CES se obține eficient prin participarea la procesul de învățământ în cadrul școlilor obișnuite. Elevii cu CES și părinții acestora consideră benefică integrarea lor în învățământul de masă. Interrelaționarea lor cu ceilalți elevi este la fel de importantă ca și progresul școlar și reprezintă o garanție pentru acceptarea socială de mai târziu.

### *Școala incluzivă – model de școală pentru comunitatea în care toți elevii învață împreună*

Integrarea elevilor cu CES în învățământul de masă se face cu succes în cadrul școlii incluzive. Acest lucru implică automat adaptarea curriculumului și a metodelor de predare la capacitatea și nevoia fiecărui elev în parte.

Declarația de la Salamanca din 1994 în principiul 3 referindu-se la atingerea obiectivului „educație pentru toți” îl concretizează în sintagma „educația/școala incluzivă”.

Un rol important în cadrul școlii incluzive îl are pedagogia și învățarea centrată pe elev.

După Booth, Ainscow (2007) – incluziunea presupune:

- Valorizarea egală a tuturor elevilor și a personalului;
- Creșterea participării tuturor elevilor la educație și, totodată, reducerea numărului celor excluși din cultura, curricula și valorile comunității promovate prin școala de masă;
- Restructurarea culturii, a politicilor și a practicilor din școli, astfel încât ele să răspundă diversității elevilor din localitate;
- Reducerea barierelor în învățare și participare pentru toți elevii, nu doar pentru cei cu dizabilități sau cei etichetați ca având „nevoi educaționale speciale”;
- Însușirea învățămintelor rezultate din încercările de depășire a barierelor de accesare a școlii și de participare din partea unor elevi;
- Înțelegerea diferențelor dintre elevi ca resursă pentru procesul de învățare, nu ca problemă ce trebuie depășită;
- Recunoașterea dreptului elevilor la educație în propria lor localitate;
- Evoluția gradului de incluziune în școli, atât în privința personalului, cât și în privința elevilor;
- Creșterea rolului școlilor în construirea comunităților și a valorilor lor, precum și în creșterea performanțelor;
- Cultivarea unor relații de susținere reciprocă între școli și comunități;
- Recunoașterea faptului că incluziunea în educație este un aspect al incluziunii în societate.

Incluziunea începe de la recunoașterea diferențelor dintre elevi, acordarea de sprijin pentru diversitate și cuantificarea tuturor activităților care cresc capacitatea unei școli de a răspunde diversității elevilor subliniază autorii citați.

#### Predarea-învățarea-evaluarea diferențiată

Predarea diferențiată pentru elevii cu CES integrați în școala de masă urmărește:

- valorizarea potențialului fiecărui elev
- adoptarea unor materiale și mijloace de învățare diferite, în funcție de ritmurile diferite în care învață elevii și de experiențele de viață specifice acestora.

Profesorul clasei împreună cu profesorul de sprijin/itinerant sau doar profesorul clasei (dacă nu există profesor de sprijin/itinerant) realizează adaptări curriculare în funcție de vârsta și interesele copiilor, dar și de particularitățile individuale ale elevilor.

Adaptarea curriculară se referă la:

I. Adaptarea conținuturilor sub aspect cantitativ (al volumului de informații) și calitativ (al proceselor cognitive implicate și al vitezei de învățare).

II. Adaptarea proceselor didactice (în funcție de potențialul de dezvoltare, precum și de învățarea independentă a elevului).

În predare se pot adapta:

- mărimea și gradul de dificultate a sarcinii (numărul și tipul de sarcini);
- metodelor de predare (jocul didactic, învățarea prin cooperare);
- timpul de lucru (va fi adaptat în funcție de nevoile elevilor pentru rezolvarea unei sarcini);
- nivelul de sprijin (cu ajutorul profesorului de sprijin/itinerant elevii cu CES vor primi sprijin suplimentar);
- materialele didactice (se vor realiza materiale intuitive).

III. Adaptarea mediului de învățare – fizic, psihologic, social (se va adapta aranjarea clasei, proiectarea mobilierului, materialul didactic, comportamentul în funcție de tipul de deficiență al elevului/elevilor integrați în clasă).

IV. Adaptarea procesului de evaluare – realizarea de proiecte, produse, activități practice în funcție de potențialul individual; se va pleca de la evaluarea inițială individualizată.

În mediul incluziv, evaluarea inițială este:

- direct legată de programe de învățare pe care toți elevii le urmează (cei cu și cei fără CES);

- nevoia ca rezultatele evaluării inițiale să fie în legătură cu obiectivele din curriculum;
- efectuată cu intenția clară de a sprijini un elev într-o școală de masă
- evaluare din perspectiva luării de decizii în procesul de predare.

În urma rezultatelor obținute la evaluarea inițială profesorul clasei va selecta obiectivele, conținuturile și activitățile de învățare adecvate și va întocmi planul de intervenție personalizat.

Accentul se va pune pe evaluarea formativă care va urmări permanent progresul elevilor în funcție de rezultatele obținute la evaluarea inițială.

Specialiștii în educația copiilor cu CES remarca progresul foarte mare, al celor integrați în școala de masă, în domeniul socializării, comunicării și a creșterii încrederii în sine confirmând încă o dată teoria lui Bandura despre rolul învățării sociale, a celei observaționale în dezvoltarea personalității.

### *Metode de instruire diferențiată pentru elevii cu CES*

Marcu (2007), analizând metodele de instruire diferențiată adecvată elevilor cu CES, se raportează la culegerea metodică „Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor – cerințe speciale la clasă” pusă la dispoziția cadrelor didactice din școala de masă care integrează elevi cu cerințe educaționale speciale, de către UNESCO în anul 1993.

Metodele și tehnicile puse la dispoziție pot fi grupate în două categorii:

I. Metode pedagogice generale, folosite în mod nemijlocit în activitatea cu elevul deficient.

II. Metode pedagogice specifice organizatorice, ce asigură, în primul rând, un cadru adecvat activității educaționale sunt metode directe de învățare.

III. Metodele pedagogice generale urmăresc optimizarea procesului de învățare pentru elevii cu CES.

În cazul activităților de recuperare a elevilor cu cerințe educaționale speciale se recomandă:

1. construirea lecțiilor pe baza cunoștințelor anterioare ale elevilor;
2. folosirea experiențelor zilnice ale elevului;
3. acordarea de funcționalitate învățării (a da elevilor ocazia să aplice cunoștințe dobândite în viața cotidiană);
4. trezirea interesului pentru conținut (folosirea povestirilor are un rol important);
5. raportarea învățării la alte discipline (se oferă astfel o viziune interdisciplinară asupra informațiilor dobândite);
6. folosirea învățării experiențiale prin călătorii și excursii;
7. utilizarea jocurilor (pot stimula, dar și recompensa învățarea);

8. învățarea prin cooperare în cadrul grupului de elevi (acceptarea socială a acestor elevi poate fi mai mare în cazul în care un elev de aceeași vârstă acordă altui elev asistență, ca mediator, în scopul instruirii);

9. învățarea prin colaborarea dintre profesorul clasei și alte persoane adulte de sprijin (aceste persoane pot fi pe lângă profesorii de sprijin/itineranți și părinți sau voluntari care vor fi instruiți și vor completa o fișă de control cu descrierea a ceea ce se așteaptă de la ei);

10. predarea pe bază de parteneriat între profesorii școlii (predarea în echipă a unor teme ce se pretează la abordări interdisciplinare; în acest caz disciplinele pot fi valorizate ca furnizoare de experiență de învățare, se combate secvențialitatea și fragmentarea excesivă a învățării, apropiere elevii de realitate);

11. învățarea asistată pe calculator este benefică pentru instruirea diferențiată a elevilor cu CES deoarece: dezvoltă capacitatea elevilor de-a opera cu semne și simboluri, antrenează, exersează, dezvoltă percepția vizuală și auditivă, motivează elevul și dezvoltă creativitatea și abilitățile de rezolvare a problemelor.

Prin toate acestea se poate ajunge la creștea independenței în învățare (pentru elevii cu dizabilități fizice și senzoriale) și la îmbogățirea curriculumului (pentru copiii cu dizabilități profunde și multiple în învățare).

## **Dreptul la educație diferențiată pentru copiii cu performanțe înalte/supradotați**

Respectarea drepturilor omului presupune acceptarea diversității și acordarea de sprijin educațional adecvat pentru toți elevii, indiferent de tipul de cerințe educaționale speciale pe care le au. Elevii capabili de performanțe înalte beneficiază, conform Legii Educației Naționale nr.1/2011, articolul 57, de sprijinul statului în vederea participării la „programe educative care le respectă particularitățile de învățare și de orientare a performanței”.

Realizarea educației acestor copii se face în școlile obișnuite pe baza unui program de educație diferențiată la care se adaugă programul suplimentar oferit prin centrele de excelență.

Aceste precizări sunt în consonanță cu recomandările Consiliului European pentru Aptitudinile Înalte care, în 1991, sublinia că „Intervențiile educaționale pentru elevii dotați ar fi preferabil să se producă în cadrul obișnuit al actualului sistem de învățământ, prin adoptarea unor curricula flexibile, prin diferențierea curriculum-ului în cadrul școlii și prin activități școlare îmbogățite” (Crețu, 1998).

Recomandarea 1248 a Consiliului Europei din anul 1994 referitoare la educarea copiilor sublinia obligația statelor de valorificare a talentele, de

aplicare a unor măsuri educaționale speciale pentru copiii cu nevoi speciale inclusiv pentru cei cu abilități înalte, de a identifica la timp potențialul intelectual sau de altă natură a acestora. Recomandarea se referă și la programele de pregătire continuă a cadrelor didactice care trebuie să includă strategii de identificare a atitudinilor supramedii generale sau speciale, inclusiv la nevoia de clarificare a noțiunii de „supradotare” printr-o definiție operațională.

Cum putem defini „supradotarea” sau care sunt caracteristicile copiilor/tinerilor capabili de performanțe înalte?

Există diferite modalități de definire/identificare a supradotării. Cel mai des folosită este cea dată, în 1978, de Congresul SUA pe tema educației.

Copiii supradotați și talentați sunt cei care sunt identificați de către persoane calificate profesional care posedă abilități demonstrate sau potențiale în unul din următoarele domenii, fie separat, fie în combinații:

1. Capacitate intelectuală generală (curiozitate intelectuală, capacitate de observație deosebită)
2. Aptitudine academică specifică (spontaneitate și capacitate deosebită în realizarea lucrărilor academice)
3. Gândire creativă sau productivă (idei originale și gândire divergentă)
4. Capacitate de lider (impunerea ca lideri sociali într-un grup)
5. Arte vizuale și reprezentative (aptitudini superioare pentru arte plastice, muzică, teatru)
6. Capacitate psihomotorie (aptitudini/performanță deosebită în activități sportive)

### *Caracteristici ale copiilor supradotați*

Pentru a înțelege mai bine supradotarea e necesar să înțelegem distincțiile dintre: precocitate, talent, supradotat și geniu (Benito, 2003).

Precocitatea se manifestă într-un domeniu determinat unde copilul își manifestă dezvoltarea timpurie a potențialului creator. Majoritatea supradotaților sunt precece în unul sau mai multe domenii. Nu se poate pune însă semnul egalității între precociate și inteligență.

Talentul se consideră a fi o aptitudine relevantă într-un domeniu specific. Randamentul superior se poate manifesta fie în domenii academice (limbi străine, științe sociale, științele naturii, matematica), fie în „domenii artistice” (muzica, artele plastice) și la relațiile umane.

Supradotatul are inteligența peste medie (peste 130), o mai mare maturitate privind procesarea de informații (percepție și memorie vizuală), dezvoltarea capacității metacognitive la o vârstă timpurie (~6 ani), perspicacitate în rezolvarea problemelor, capacitate creativă, motivație intrinsecă pentru învățare, precocitate și talent.

Geniul depinde pe lângă nivelul inteligenței, de creativitate, de circumstanțe determinante la nivel sociocultural, de caracteristici motivaționale și de trăsături de personalitate.

Crețu (1998) atrage atenția că în categoria copiilor cu abilități performante se găsesc și elevi aflați în condiții dezavantajate de viață, care corelate cu anumite variabile de personalitate împiedică nu numai atingerea unor cote maxime în școală și apoi în profesie, ci și obținerea unor succese comparabile cu cele ale colegilor cu aptitudini medii sau submedii. Se află în această situație de risc (după studii occidentale) elevii care:

1. aparțin unui grup minoritar rasial/etnic
2. aparțin unor familii cu venituri materiale mici
3. aparțin unor familii monoparentale
4. mama nu are educație cel puțin la nivel liceal
5. limba vorbită în familie este alta decât limba oficială a țării

În România se află în această situație și alte categorii specifice:

1. copii substimulați educațional, în special din mediul rural
2. copii neglijați de familie
3. copii care trăiesc sub limita existenței materiale
4. copii abuzați fizic, emoțional sau intelectual

Elevii cu status socio-economic scăzut și cu potențial înalt au o atitudine față de educație total diferită în raport cu colegii lor nedezavantajați. Aceștia: devalorizează educația, optează pentru ași găsi o slujbă imediată și nu pentru prelungirea școlarității, manifestă o mai mare preocupare pentru prezent comparativ cu preocuparea pentru viitor

În identificarea copiilor cu potențial înalt de învățare, dar proveniți din grupuri minoritare sau aflați în condiții dezavantajate de viață se recomandă folosirea altor tehnici și instrumente psihologice și pedagogice diferite de cele curente. Testele de inteligență, testele docimologice, nominalizările profesorilor, chestionarele obișnuite sunt considerate nerelevante pentru această categorie de elevi proveniți din medii sociale cu risc.

Studiile de specialitate vorbesc despre elevi cu subrealizare școlară, incluzând aici și elevii care nu își ating cotele personale ale performanței în diferite domenii de activitate școlară. Este vorba de ~5% din topul performerilor la testele de inteligență cu administrare individuală. Pe lângă insucces școlar, acești elevi manifestă frecvent imaturitate socială, dificultăți emoționale, comportamente antisociale și imagine de sine diminuată, precizează Crețu (1998). În scopul limitării fenomenului de subrealizare școlară este recomandat ca acești elevi să beneficieze de consiliere individuală centrată pe compensarea imaginii de sine diminuate, pe înlăturarea complexelor de inferioritate și autocontrol al impulsurilor negative.



### *Riscurile copiilor supradotați*

1. Perfecționismul care în unele cazuri duce la depresie, la tulburări de adaptare, rigiditate, inhibiție, rușinea de greșeală și eșec.

2. Dificultățile dezvoltării socio-emoționale:

– Dificultăți de socializare (manifestate fie prin izolarea față de colegi, fie prin ascunderea

competențelor care îi diferențiază de colegi cu scopul de a fi acceptați în grup).

– Dificultăți de personalitate (copiii care caută să controleze excesiv mediul, în care trăiesc și învață, au stări depresive și tendința de a interpreta ca persecuție evenimentele negative pe care le trăiesc).

3. Dizarmoniile dezvoltării psihice

– Desincronia, termen propus de Terrassier, desemnează decalajul dintre dezvoltarea intelectuală și cea emoțională. Intelectual își poate depăși colegii de generație cu 3-7 ani, dar nu poate suporta, la fel ca aceștia, frustrările sau conflictele din viața reală ceea ce îi determină vulnerabilitatea și dependența de semenii.

– Lipsa de sincronizare a dezvoltării intelectuale și psihomotorii, determină decalajul dintre capacitățile intelectuale și cele motrice care ating, mult mai târziu, nivelul primelor.

4. Depresia succesului apare la unii dintre copiii care au experimentat doar succesul și sunt incapabili să facă față eșecului accidental.

5. Sinuciderile, reprezintă în multe țări (există situații statistice asupra acestui fenomen în SUA) una dintre primele cauze ale decesului tinerilor și adolescenților supradotați. Cauze ale acestui fenomen sunt considerate: perfecționismul, presiunile la care pot fi supuși din partea familiei și/sau a școlii, conflictele cu părinții, profesor și colegii, izolarea, dificultățile de comunicare, lipsa de popularitate, neacceptarea de către grupul de prieteni sau de persoana de care s-a atașat afectiv).

### *Profesorii elevilor supradotați*

Pentru ca elevii dotați și supradotați să-și poată transforma potențialitatea în realitate este nevoie de o bună întâlnire cu profesorii pregătiți să-i descopere și să le stimuleze inteligența, creativitatea, aptitudinile de lider, simțul dreptății. Specialiștii în domeniul educării copiilor supradotați s-au aplecat și asupra calităților necesare pentru profesorii copiilor și adolescenților supradotați și a modului în care unele dintre acestea pot fi educate cu ajutorul programelor de pregătire a profesorilor.

Sumpton și Luecking (1981) consideră că profesorii elevilor supradotați ar trebui să dețină următoarele calități: inteligență peste medie, interes profund față de elevi, creativitate să fie pregătiți să accepte de la elevi răspunsuri

neobișnuite și reacții care pot fi ieșite din comun, să folosească resurse educaționale bogate și metode de predare adecvate, să dețină cunoștințe vaste, să fie o persoană cu interese diversificate, o persoană dinamică care participă activ la problemele comunității din care face parte, care are o bună sănătate fizică și emoțională și care crede în principiile modului democratic de viață, fiind convins de demnitatea și de valoarea fiecărui om, respectându-l pentru ceea ce este și pentru ceea ce poate înfăptui. La toate acestea se adaugă exprimarea scrisă și orală într-o limbă excelentă, bunele maniere și comportamentul adecvat persoanelor cu care lucrează.

Khateno (apud Stănescu, 2002) enumeră comportamentul adecvat al profesorului care predă elevilor supradotați:

1. competent
2. drept și imparțial în raport cu elevul
3. atent și sensibil la problemele elevului
4. orientat spre realizarea deplină a pluralismului și parteneriatului
5. stabilește și menține o atmosferă dreaptă
6. comunică bucuria de a preda
7. experimentat în arta și știința predării
8. încurajează dezvoltarea individuală

## **Modalități de instruire prin programe diferențiate**

Tratarea diferențiată a supradotaților în cadrul claselor obișnuite

– are o mare flexibilitate dar se reduce la o diferență de conținut prin „programe îmbogățite” sau prin activități școlare și extrașcolare suplimentare de tipul centrelor de excelență, studiul individual dirijat, tabere sau școli de vară;

– îmbogățirea studiilor: prin oferirea unor cunoștințe și activități speciale în clasele obișnuite (în acest caz elevii supradotați rămân legați și au un contact permanent cu realitatea socială și fizică ceea ce pune în practică afirmația lui Renzulli conform căreia „oricine se poate dovedi supradotat din când în când”).

Se reduce astfel riscul ca un elev supradotat să fie ignorat.

Profesorii care au în clasă elevi supradotați vor insista pe formarea de deprinderi de muncă intelectuală, deprinderi de învățare, deprinderi de culegere a datelor din mai multe surse, deprinderi de prelucrare și evaluare a informațiilor.

Un curriculum școlar diferențiat pentru copiii supradotați ar fi de dorit să prezinte următoarele caracteristici:

– să fie conceput în mod realist: vizând și structura tematică și interesele, motivațiile elevilor care-l urmează;

– deschis și flexibil: să permită introducerea situațiilor specifice de învățare;

– motivant: să coincidă cu preocupările și experiențele colectivului de elevi;

- interdisciplinar și integrat: să introducă tehnici de lucru precum investigația;
- globalizat: strategia educațională să fie astfel concepută încât să țină cont de cele mai interesante teme pentru elevi;
- contextual: să se adapteze la condițiile mediului educativ, la interesele și necesitățile fiecărui elev (Benito, 2002).

Un rol important în realizarea obiectivelor propuse prin curriculum-ul diferențiat revine tratării elevilor ca participanți activi la propriul proces de învățare.

Tratarea elevilor ca participanți activi la propriul proces de învățare a fost pusă în evidență de McCombs și Whistler prin 12 principii majore ale învățării care îl plasează pe elev în rolul central în cadrul acestui proces.

#### 1. *Natura procesului de învățare*

Este un proces de descoperire și construire a sensului în care informația și experiența sunt filtrate de percepția, gândirea și afectele fiecărui elev. Elevii trebuie implicați activ atât în sarcinile de lucru cât și în reflecția asupra modului de îndeplinire a acestora.

#### 2. *Obiectivele procesului de învățare*

Elevul tinde să construiască sensuri și reprezentări pe baza cunoștințelor acumulate. Accentul va trebui să cadă pe calitatea învățării pentru înțelegerea în profunzime a celor studiate, pe interpretarea și aplicarea cunoștințelor de către elevi.

#### 3. *Construirea propriului sistem de cunoștințe*

Elevul relaționează informația nouă cu cea existentă și cu cea potențială într-un mod unic și semnificativ. În acest sens au nevoie de activități stimulative.

#### 4. *Gândirea de ordin superior*

Strategiile utilizate să faciliteze gândirea creativă și critică, să-i învețe pe elevi să pună întrebări și să-și construiască propriile interpretări.

#### 5. *Influențe motivaționale asupra învățării*

Calitatea și cantitatea informației procesate sunt influențate de conștiința de sine, valorile, interesele și obiectivele personale, afectele, emoțiile, stările de spirit și mai ales de motivația rezultantă de a învăța.

#### 6. *Motivația intrinsecă de învățare*

Implicarea profundă, curiozitatea și dorința de cunoaștere trebuie stimulate de către profesor prin ajutorul acordat elevilor în crearea propriei agende de învățare.

#### 7. *Caracteristici ale sarcinilor de lucru care stimulează motivația*

Creativitatea, curiozitatea și gândirea sunt stimulate prin sarcini de învățare autentice, relevante și originale pentru fiecare elev.

#### 8. *Limitări legate de dezvoltarea individuală și momente favorabile*

Dezvoltarea fizică, intelectuală, emoțională și de adaptare socială a fiecărui individ sunt determinate de factori genetici și de mediu unici.

#### 9. *Diversitatea socială și culturală*

Procesul de învățare presupune cooperare, implicare, toleranță și interacțiuni sociale într-un mediu adaptativ.

#### 10. *Acceptarea socială, stima de sine și învățarea*

Aprecierea unicității fiecărei persoane, a potențialului și talentului pe care îl are stimulează învățarea și instruirea interactivă.

Este meritul proiectului că și-a propus să ofere psihologilor/consilierilor școlari și profesorilor de limba română din învățământul preuniversitar posibilitatea aprofundării problemelor legate de cunoașterea și relaționarea cu personalități diferite, cu elevi aflați în situații speciale. Accentul pus pe predarea, învățarea și evaluarea elevilor în funcție de temperament, rolul acordat motivației în procesul învățării, accentul pus pe evaluarea formativă, toate contribuie la eliminarea unor neajunsuri resimțite la nivelul sistemului de învățământ.

Dacă integrarea elevilor cu CES în școala obișnuită / școala incluzivă era utilizată cu succes în multe școli din rândul cărora proveneau cursanții, relaționarea cu elevii supradotați, adaptarea curriculară pentru această categorie de elevi, încurajarea creativității și oferirea unui mediu stimulativ dezvoltării lor se afla încă la început sau, din păcate, era ignorată.

Cu toate că OM 5577/ 07.11.2011, Metodologia de organizare și funcționare a centrelor de excelență propune o formă de sprijinire a elevilor cu performanțe înalte aceasta este insuficientă pentru organizarea activității pentru această categorie de elevi.

Îmi exprim speranța că rezultatele proiectului vor fi avute în vedere pentru elaborarea de noi politici publice în domeniul educației care să ducă la punerea în practică, cu adevărat, la realizarea egalității de șanse pentru toți elevii României.

## Bibliografie

Benito, Y. (2002). *Copiii Supradotați. Educație, Dezvoltare Emoțională și Adaptare Socială*. Iași: Editura Polirom.

Booth, T. & Ainscow, M. (2007). *Indexul incluziunii școlare. Promovarea educării și a participării tuturor copiilor la învățământul de masă*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Crețu, C. (1998). *Curriculum Diferențiat și Personalizat (Ghid Metodologic pentru învățătorii, profesorii și părinții copiilor cu disponibilități aptitudinale înalte)*. Iași: Editura Polirom.

Even, R.B. (2012). *Introducere în teoriile personalității*. București: Editura Trei.

Horga, I. & Jigău, M. (2009). *Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă. UNICEF*, București: Editura Vanemonde.

Jigău, M. (1994). *Copiii Supradotați*. București: Editura Societății Știință și Tehnică S.A.

Stănescu, M. L. (2002). *Instruirea diferențiată a elevilor supradotați*. Iași: Editura Polirom.

Marcu, V. (coord.) (2007). *Vademecum de psihopedagogie specială*. Universitatea din Oradea.

Preoteasa, L. & Aldescu, L. (2005). Proiect CREI (Centru de Resurse pentru Educație Incluzivă – ISJ Cluj)

Caiete de pedagogie modernă, Copiii capabili de performanțe superioare. București: Editura didactică și pedagogică, 1981.

## **Copiii în risc major de abandon: cunoaștere, înțelegere și sprijin**

Ciprian Fartușnic,  
Institutul de Științe ale Educației, București

Copiii în risc major de abandon reprezintă, în egală măsură, o provocare și un indicator al succesului unui serviciu educațional. Modul în care reușim, la nivelul fiecărui caz, să-i înțelegem, să-i sprijinim să se cunoască și să își atingă potențialul poate fi un criteriu de măsurare a performanței sistemelor educaționale, atât la nivel micro (clasă, școală), cât și la nivel macro (județean sau național).

În România, datele oficiale indică un număr ridicat al celor care nu reușesc să finalizeze învățământul de bază: la nivelul anului 2011, conform datelor INS, aproximativ unul din șase tineri din grupa de vârstă 18-24 de ani nu reușește să finalizeze învățământul de bază și nici nu urmează un program de formare continuă prin care să poată dobândi o anumită calificare (Fartușnic, 2012). O parte dintre acești tineri nu au avut ocazia niciodată să urmeze școala, în timp ce alții au renunțat la studii pe parcursul învățământului primar sau al celui gimnazial.

Comparând datele demografice (numărul tinerilor de vârstă corespunzătoare unui anumit nivel de educație) cu cele privind copiii și tinerii înscriși oficial într-o formă de învățământ, putem estima ponderea celor care părăsesc prematur sistemul de educație. Folosind această metodă, un studiu al ISE și UNICEF (2012) arată că avem peste 100.000 de copii în afara sistemului de educație numai în cazul celor de vârstă învățământului primar și gimnazial. Din păcate, în absența unor anchete tematice, știm încă foarte puține despre caracteristicile acestor copii și tineri.

În înregistrarea și raportarea situațiilor de abandon de către școli, este utilizată frecvent definiția administrativă a acestui fenomen (Fartușnic, 2012), ceea ce determină o „întârziere” cu cel puțin doi ani a intervențiilor. De asemenea, lipsa unor informații sistematice despre profilul copiilor care ajung să renunțe la școală sau care nu au frecventat niciodată școala face foarte dificilă înțelegerea factorilor de risc și, implicit, promovarea unor măsuri de prevenire ce pot fi dezvoltate în domenii relevante: educațional, asistență socială, sănătate sau ocupare. Prin demersul de față încercăm să valorificăm o serie de date de cercetare recente care să ne permită înțelegerea factorilor de risc cu care se confruntă o parte dintre elevii din

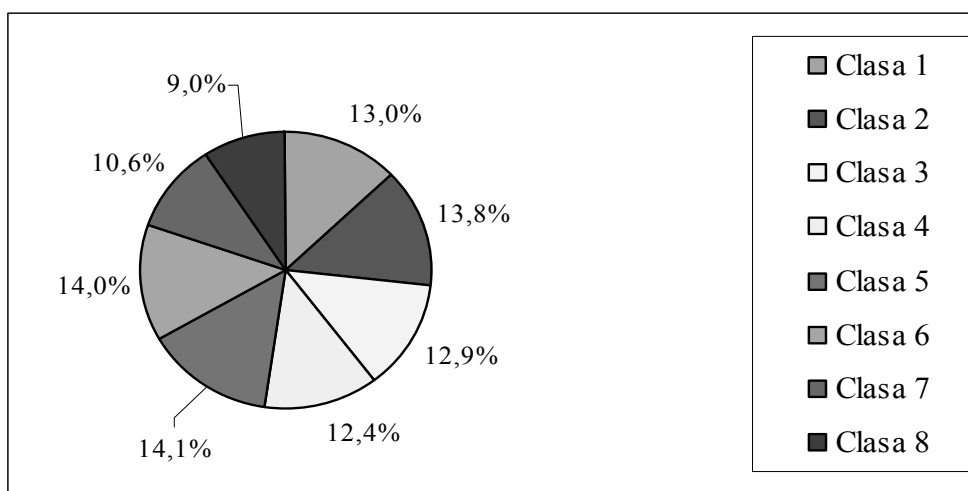
învățământul primar și gimnazial din România și care să ofere tuturor actorilor de la nivelul școlii (cadre didactice, personal de sprijin, echipa de conducere etc.) o bază de cunoaștere pentru fundamentarea unor intervenții viitoare relevante, eficace și eficiente. În absența unor astfel de eforturi, șansele de succes al unor politici promovate la nivel național în aria reducerii abandonului școlar și absentismului au șanse reduse de succes.

### Cine sunt copiii în risc major de abandon?

În cadrul proiectului Zone Prioritare de Educație (Jigău, 2006), dezvoltat de Institutul de Științe ale Educației în cadrul Campaniei Naționale Hai la școală! a Reprezentanței UNICEF România sunt colectate date despre copiii în risc de abandon cu sprijinul cadrelor didactice, părinților și al echipelor de conducere ale unităților școlare din rețea. Cea mai recentă cercetare a fost realizată pe baza informațiilor furnizate la începutul anului școlar 2012/2013 cu privire la 1647 de elevi aflați în această situație și oferă o serie de răspunsuri la întrebarea: care sunt cele mai importante caracteristici ale elevilor în risc major de a renunța la școală?

Metodologia de investigație a presupus completarea unei fișe individuale pentru fiecare caz identificat de școală, cu sprijinul unor experți la nivel județean (Jigău și Fartușnic, 2012). Distribuția pe niveluri a copiilor din grupul țintă care au fost incluși în cercetare este una echilibrată (47% elevi din ciclul primar și 53% elevi din ciclul gimnazial). Aceeași situație se înregistrează și în cazul distribuției pe clase, după cum se poate observa în figura de mai jos:

Figura 1. Distribuția pe clase a elevilor



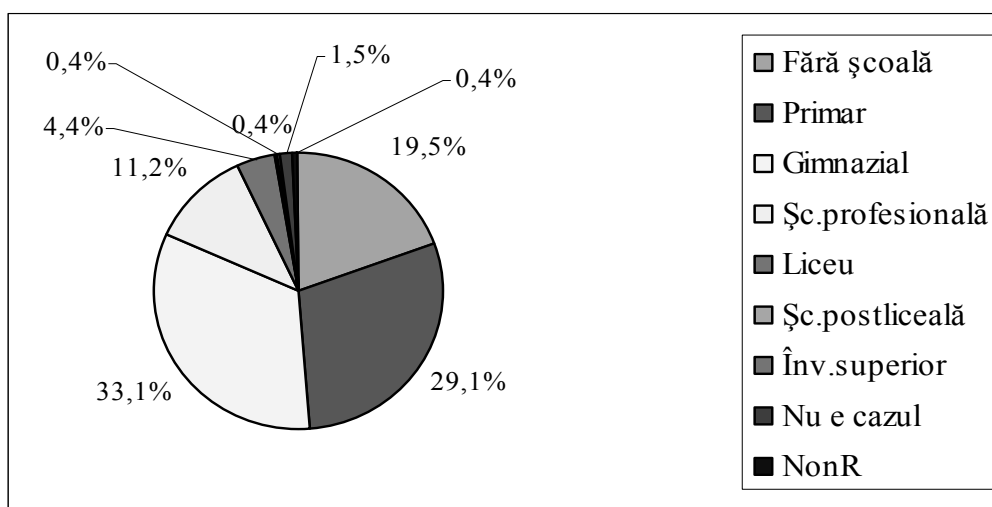
Cazurile de băieți investigate au o pondere ușor mai ridicată (56%) în comparație cu fetele (44%), situație ce se menține atât în cazul nivelului primar, cât și a celui gimnazial.

O primă caracteristică importantă indicată de rezultatele de cercetare se referă la domiciliul elevilor în risc major de abandon și situația familială. În peste 10% din cazuri domiciliul familiei elevului este în altă localitate față de cea a unității școlare în care învață. Această situație se înregistrează în special în ciclul gimnazial, o consecință a rețelei școlare din mediul rural, unde măsurile de raționalizare au condus la concentrarea în centrele de comună a unităților școlare de acest nivel.

Aproximativ unul din șapte elevi în risc major de abandon nu locuiește cu părinții, fiind crescut de bunici sau alte rude (domiciliate în aceeași localitate cu școala sau în altă localitate) sau fiind într-o altă situație (instituționalizare, îngrijirea de către un asistent maternal, concubinaj, căsătorie etc.). De asemenea, ponderea copiilor care locuiesc numai cu unul dintre părinți este relativ ridicată, situație relevantă dacă avem în vedere faptul că riscul de sărăcie crește foarte mult în aceste situații (Apostu și Fartușnic, 2011).

Din perspectiva nivelului de educație al părinților, rezultatele de cercetare indică faptul că jumătate dintre elevii în risc major provin din familii în care nivelul maxim de studii este școala primară. Dacă includem și elevii ai căror părinți au cel mult nivelul gimnazial de studii, observăm în figura de mai jos (Figura 2) că ponderea lor atinge aproximativ 85% din totalul cazurilor investigate. Cu alte cuvinte mai puțin de 2 elevi din 10 au măcar un părinte în familie cel puțin cu studii de nivel mediu (școală profesională, liceu).

Figura 2. Nivelul educațional al părinților



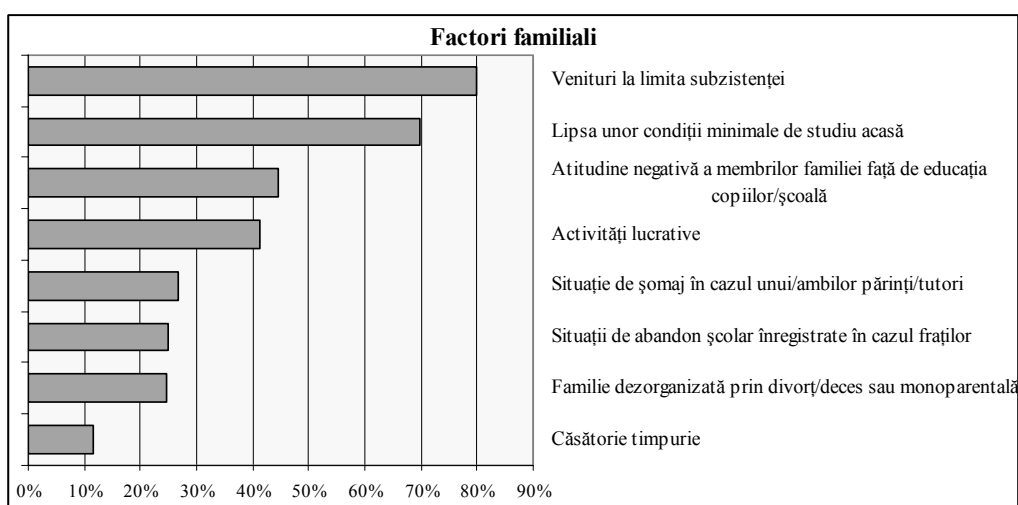


O situație particulară o observăm și în cazul analizei fratriei: elevii în risc de abandon provin, în marea lor majoritate, din familii care au mulți copii. Peste 75% dintre elevii din această categorie provin din familii cu minim trei copii, iar aproape unul din doi elevi în risc au cel puțin patru frați. Acest lucru se reflectă și în ceea ce privește spațiul de locuit. Din perspectiva numărului mediu de persoane/cameră, cercetarea indică faptul că majoritatea acestor elevi locuiesc alături de cel puțin alte trei persoane în aceeași cameră, ceea ce indică condițiile precare nu doar de studiu și de rezolvare a temelor pentru acasă, ci de viață (mâncare, recreere, somn, iluminat, căldură etc.).

Datorită caracteristicilor localităților din care provin, majoritatea case-  
lor elevilor în risc major de abandon nu sunt racordate la o rețea de canalizare sau gaze și, de asemenea, accesul la rețeaua de apă potabilă este, în aproximativ o pătrime din cazuri, o problemă. Vizitele de monitorizare în familie realizate de membrii echipei de proiect confirmă aceste rezultate: în special în cazurile de familii dezorganizate, în care unul sau ambii părinți sunt în situație de șomaj și au venituri la limita subzistenței, condițiile de viață ale elevilor din această categorie sunt foarte dificile.

La aceste provocări se adaugă, în cazul a aproape o treime dintre elevii investigați, distanța mare a școlii față de domiciliu (un timp mediu de deplasare necesar de 30 de minute sau mai mare), cât și starea precară a drumurilor în cazul localităților izolate sau drumuri cu pericole (12%). Accesul la mijloacele de transport rămâne dificil pentru o cincime dintre elevii în risc, din cauza absenței unui transport asigurat de școală sau primărie sau din cauza costurilor (sunt semnalate numeroase situații în care costul de transport cu mijloace publice nu este decontat de autoritățile locale).

Figura 3. Factori de risc din sfera familiei



În ceea ce privește factorii de risc din sfera familiei, cum ne așteptam, peste 80% dintre familiile elevilor în risc au venituri la limita sau sub limita subzistenței și aproape 30% dintre acești elevi au unul sau ambii părinți în situație de șomaj (Figura 3). Trei din patru elevi nu au condiții minimale de studiu acasă, iar parcursul lor școlar nu este susținut de familie în aproape jumătate din cazuri, datorită atitudinii negative față de educație sau față de școala în care învață copiii lor. O pondere la fel de ridicată o au și elevii care sunt implicați în diferite activități lucrative (în gospodărie sau în afara acesteia).

Putem observa și ponderea ridicată a cazurilor semnalate de căsătorie timpurie, situație influențată de caracteristicile comunităților în care funcționează școlile ZEP. Cercetări în rândul comunităților tradiționale române au indicat că procentul real este mult mai redus (Duminică și Ivasiuc, 2010), în acest caz fiind probabilă și influența unor stereotipii.

Factorilor familiali de risc li se adaugă și factori care țin de mediul școlar. Deși poate să pară un paradox, o unitate de învățământ, prin actorii ei, poate fi nu doar ultima „forță pozitivă” care să mențină un elev pe ruta școlară, ci și o „forță negativă” suplimentară, care contribuie la situația de risc a unui elev de a părăsi școala. Gradul de cunoaștere a caracteristicilor fiecărui elev din această categorie și de personalizare a unor intervenții de sprijin pot înclina balanța într-o parte sau alta.

Datele de cercetare demonstrează că o cincime dintre elevii în risc au depășit cu cel puțin un an vârsta teoretică a clasei în care studiază. Ponderea este și mai ridicată în cazul elevilor care provin din familii cu un nivel foarte redus de educație, ceea ce indică influența importantă a familiei în susținerea parcursului școlar al copilului, cât și eșecul școlar (repetenția și repetenția repetată).

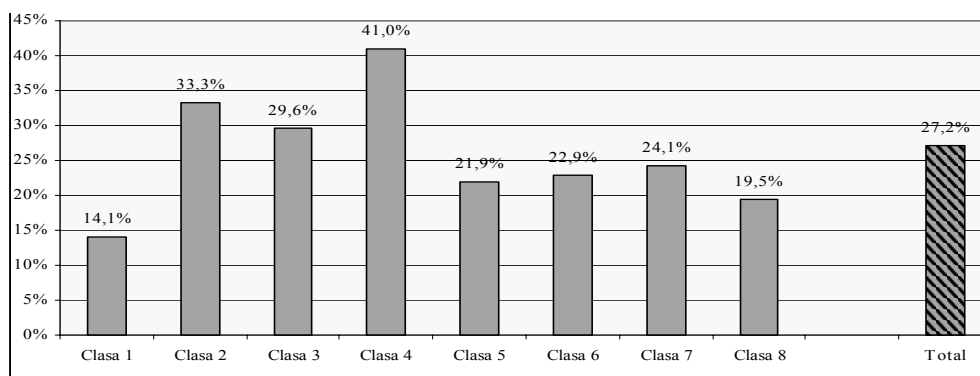
Numai unul din patru elevi în risc din învățământul primar are o frecvență școlară normală și numai unul din trei elevi în risc din învățământul gimnazial este în această situație. Ponderea este mult mai redusă în cazul celor care provin din familii cu nivel scăzut de educație, care au condiții foarte precare de locuit sau a celor care au depășit cu cel puțin un an vârsta teoretică corespunzătoare clasei în care studiază. Se poate remarca, de asemenea, faptul că aproximativ 6% dintre acești elevi fie nu au frecventat deloc școala în anul anterior, fie au renunțat la școală pe parcursul anului precedent (2011-2012).

Aproximativ 30% dintre elevii în risc major de abandon au rezultate școlare nesatisfăcătoare și au avut dificultăți de a promova anul școlar anterior. Astfel, 7% au promovat clasa doar după susținerea unor examene de corigență, în timp ce 23% nu au reușit să promoveze, fiind declarați repetenți. Activitățile de monitorizare au relevat faptul că în unele școli elevii care au un eșec școlar se concentrează în anumite clase, astfel încât există situații în care mai mult de jumătate dintre elevii unei clase ajung să fie în risc de a nu promova clasa!

O analiză detaliată a profilului copiilor care repetă anul indică faptul că acest risc este mai mare în cazul școlilor gimnaziale care funcționează în cadrul unor licee (indicând o capacitate mai redusă de monitorizare și de sprijin adecvat pentru cei care au performanțe școlare reduse), celor care provin din familii cu un nivel redus de educație și al celor care au un acces dificil la școală. Cum era de așteptat, fiind direct corelate, elevii în risc cu o frecvență normală au o incidență aproape de două ori mai redusă a situațiilor de repetenție în comparație cu elevii care au o frecvență redusă (13,4% în comparație cu 22%).

Din păcate, numai un elev din patru din această categorie a beneficiat de un sprijin suplimentar prin activități remediale sau extra-școlare. Interveniurile realizate cu reprezentanții școlii indică faptul că această stare de fapt este influențată atât de nivelul scăzut de interes pentru astfel de activități manifestat de elev și de părinții acestuia, cât și de resursele foarte precare de care dispune școala pentru a putea susține aceste intervenții ce presupun costuri de resurse umane, materiale didactice etc. După cum se poate observa în figura de mai jos, cu excepția clasei I, participarea la aceste activități pare să fie mai des organizată în cazul elevilor din ciclul primar.

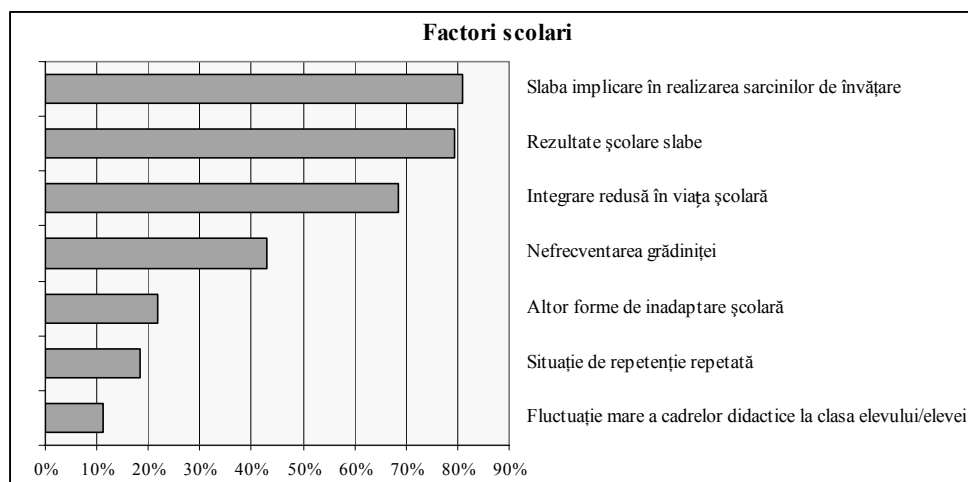
Figura 4. Risc de repetenție



Pe lângă repetenția repetată sau alte forme de inadaptare școlară, datele de cercetare indică faptul că în cazul a peste 80% dintre elevii în risc major de abandon este reclamată o slabă implicare în realizarea sarcinilor școlare, dublată de rezultate școlare nesatisfăcătoare. În discuțiile cu cadrele didactice am dezbătut deseori situația asemănătoare a acestor copii cu cea a unităților școlare ZEP care au nevoi specifice (metodologice, de sprijin financiar, de recunoaștere etc.), dar care sunt de cele mai multe ori tratate în mod similar cu alte școli care funcționează în zone cu mai puține probleme. Ignorarea necesității introducerii unor intervenții de discriminare pozitivă a școlilor care au mulți copii care provin din familii dezavantajate

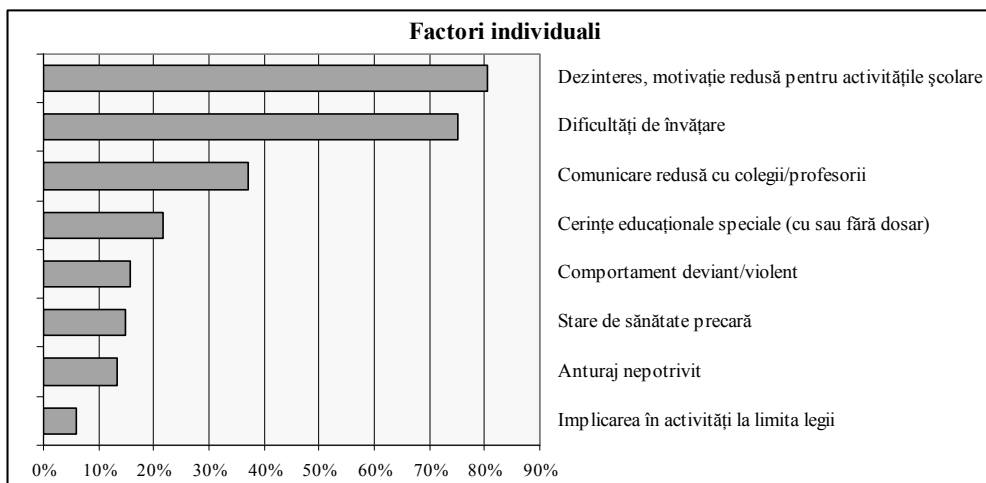
demotivează și mai mult inițiativa școlii. În mod similar, elevii în risc care nu găsesc în școală un spațiu prietenos, care să țină cont de situațiile speciale în care ei se află, va conduce inevitabil la demotivare și implicare redusă în sarcinile și activitățile de învățare promovate de școală. Deși invocată doar în cazul a 10% dintre elevi, fluctuația mare a cadrelor didactice este un alt factor important de risc, direct legat atât de rezultatele elevilor, cât și de proiectele instituționale.

Figura 5. Factori școlari



Nu în cele din urmă, investigația noastră a urmărit și câțiva posibili factori individuali de risc. Astfel, rezultatele cercetării indică faptul că o parte dintre elevii în risc de abandon au o stare de sănătate precară (15%), au dificultăți de comunicare cu colegii și profesorii (38%), au comportamente deviante (15%) sau sunt implicați în activități la limita legii (6%). Foarte important este faptul că trei din patru elevi din această categorie sunt considerați demotivați, reclamându-se faptul că ei manifestă un interes scăzut pentru activitățile școlare. Această stare de fapt este o foarte importantă provocare pentru mediul școlar care trebuie să devină mai prietenos, mai incluziv și să ofere mai multe ocazii (și) acestor elevi de a-și demonstra și urmări abilitățile.

Figura 6. Factori individuali



Există caracteristici individuale care, ignorate de către profesori, pot conduce în mod direct la situații de eșec (repetenție, abandon școlar). De exemplu, elevii în risc care au cerințe educaționale speciale (cu sau fără dosar) au nevoie de un sprijin sistematic pentru a se adapta la cerințele și sarcinile școlare. În cazul a peste 20% dintre elevii în risc este semnalată această situație, după cum se observă în figura de mai sus.

De asemenea, anumiți factori care țin de dimensiunea socială (precum anturajul nepotrivit) pot submina eforturile școlii de a promova modele pozitive și de a stimula elevii în risc prin implicarea în echipe de elevi performanți (inclusiv în activitățile extra curriculare).

## Lecții învățate

Cu ajutorul datelor de cercetare colectate în cadrul proiectului ZEP 2012-2013 am putut să obținem o imagine cu mai multe detalii a celor care sunt în risc major de abandon. Ca și în cazul copiilor care nu mai sunt în sistemul de educație, și în acest caz există câteva grupuri vulnerabile care necesită o atenție specială: copiii din mediul rural, copiii cu cerințe educative speciale, copiii care aparțin minorității rrom. Criteriul principal de identificare utilizat de școli pentru definirea situației de risc major are la bază criteriul dezavantajului socio-economic, ce se suprapune tuturor acestor categorii: apartenența la o familie dezavantajată socio-economic. Cauzele economice, cum ar fi sărăcia, par să explice în acest moment cele mai multe cazuri de abandon, ceea ce presupune convergența măsurilor din mediul educațional cu cele specifice programelor de dezvoltare comunitară.

Fără un loc de muncă, fără venituri stabile, familia va încerca să vadă în copii potențiale surse de creștere a resurselor pentru a supraviețui.

Un director al unei școli din proiectul ZEP a evocat într-un interviu un episod relevant în acest sens. În timpul unei vizite la domiciliu, pentru a investiga de ce un elev nu mai vine la școală, tatăl acestuia a replicat că dacă școala mai pune presiune pe el pentru a-și lăsa copilul să vină din nou la școală, atunci nu o va mai lăsa nici pe fiică să meargă la școală. Acest lucru indică, din nou, unicitatea fiecărui caz de abandon în parte și modul diferit în care factorii diferiți se combină pentru a ajunge la o situație de dezavantaj. Școala singură are o posibilitate limitată de a elimina toți acești factori de risc. Cu toate acestea, activitățile care pot contra-balansa situația de dezavantaj îi sunt la îndemână.

Atât la nivelul strategiilor didactice de la clasă, cât și la nivelul strategiilor de la nivelul școlii, actorii din școală pot schimba, inova practicile curente. Cercetările noastre arată că în învățământul primar pierderile școlare sunt mai reduse în comparație cu cele din învățământul gimnazial. În special clasa a cincea ridică cele mai mari probleme privind participarea școlară în învățământul obligatoriu până la clasa a VIII-a. Aceste date oferă piste pentru priorități de intervenție. De asemenea, se observă faptul că promovabilitatea elevilor este de peste 90% în cazul elevilor care au o frecvență ridicată și doar de 70% în cazul elevilor cu o frecvență scăzută. Flexibilizarea programului școlar, introducerea unor noi strategii de predare-evaluare sau dezvoltarea legăturii școlii cu familia sunt intervenții care pot în mod direct să contribuie la creșterea performanțelor școlare și, implicit, la scăderea riscului de abandon.

Una dintre cele mai importante lecții desprinse din practicile școlilor ZEP este legată de activitățile extra-școlare / de recuperare și de importanța promovării acestora în rândul copiilor în risc de abandon. În cazul elevilor în risc peste 97% dintre elevii care au promovat anul școlar au fost implicați în astfel de activități. Prin comparație, dintre elevii care nu au reușit să promoveze, doar 13% au avut o astfel de experiență la școală.

Principalii indicatori statistici indică diferențe în ce privește numărul factorilor de risc, între elevii în risc care reușesc să promoveze și pierderi. Testul Z de diferențe între medii indică faptul că scorurile celor două categorii diferă semnificativ, valoarea  $z=14,2$  fiind cu mult mai mare decât valoarea critică de 1,96. De altfel, în cazul promoțiilor a rezultat un număr mediu de 5,7 factori de risc, comparativ cu scorul mediu de 7,11 al pierderilor. De asemenea, până la valoarea modală a promoțiilor (0-6 p) se situează 64% dintre subiecți, comparativ cu situația pierderilor în procent de 55% în intervalul 0-7. Această stare de fapt demonstrează în egală măsură complexitatea cauzelor care conduc la eșec școlar, cât și nevoia de analiză riguroasă, individualizată, a tuturor acestor factori.

Colaborarea și cooperarea între actorii de la nivelul școlii este, din această perspectivă esențială, la fel cum este important și un plan relevant de dezvoltare instituțională, care să abordeze în mod explicit acest grup vulnerabil de elevi. Școala trebuie, de asemenea, să investească în dezvoltarea unei relații de colaborare cu familiile copiilor în risc, atrăgând în mod inteligent (prin activități comune, prin formare sau informare, consiliere etc.) sprijinul acestora.

## **Bibliografie**

Apostu, O. & Fartușnic, C. (2011). Prevenirea abandonului școlar: extinderea sistemului ZEP în 24 de comunități dezavantajate. *Revista de Pedagogie, LIX* (1).

Balica, M., Fartușnic, C., Horga, I., Jigău, M. & Voinea, L. (2009) . Program pilot de intervenție prin sistemul ZEP. *Revista de Pedagogie, 7-9*.

Duminică, G. & Ivasiuc, A., (2010). *O școală pentru toți? Accesul copiilor romi la o educație de calitate*. UNICEF, București: Editura Vanemonde.

Fartușnic, C. (coord) 2012. *Copiii care nu merg la școală*. Raport Național. Buzău: Editura Alpha MDN.

Fartușnic, C., Apostu, O., Balica M., Florian, B., Jigău & M. Voinea, L. (2012). *Ghid de lucru pentru prevenirea și combaterea abandonului școlar*. București: Editura Vanemonde.

Jigău, M. & Fartușnic, C. (coord) 2012. *Estimarea dimensiunii abandonului școlar utilizând metoda analizei pe cohorte*. Buzău: Editura Alpha MDN.

# Prevenirea eșecului școlar prin abordarea diferențiată a elevilor

Manuela Dora György,  
Catedra de Psihologie și Științele Educației,  
Universitatea „Dimitrie Cantemir”, Târgu-Mureș

## Introducere

Identificarea factorilor care condiționează performanța școlară permite stabilirea strategiilor care asigură succesul școlar al tuturor elevilor. Prevenirea și combaterea eșecului implică o cunoaștere detaliată a formelor de manifestare a acestuia și a cauzelor specifice care sunt determinante. Identificarea și diagnosticarea fenomenului presupune identificarea situațiilor și a aspectelor care constituie sursa acestuia, raportându-ne la concordanța dintre conținutul materialului și capacitatea elevului de asimilare a informațiilor, având în vedere, în același timp, cadrul de organizare a activităților școlare.

Abordarea diferențiată a elevilor este o strategie educațională bazată pe activitatea individuală a elevului, în conformitate cu propriile capacități și ritmul personal al fiecăruia.

Abordarea diferențiată presupune o corelație a activității didactice și a trăsăturilor individuale ale fiecărui elev. Reforma educațională susține această metodă de creștere a performanței școlare, care reliefează rezultate calitative, dovedindu-și eficiența prin funcționalitatea cunoștințelor achiziționate de către elev.

Rezultatele la învățătură reprezintă una dintre problemele cele mai importante ale școlii, deoarece există mulți elevi cu rezultate slabe la învățătură și elevi cu rezultate satisfăcătoare, deși au un coeficient de inteligență ridicat. Eșecul școlar poate fi prevenit, diminuat sau înlăturat dacă este corect diagnosticat pe baza studierii cauzelor și dacă se acționează în etape și cu implicarea tuturor factorilor educaționali, folosind metode variate.

Identificarea factorilor care condiționează rezultatele școlare permite stabilirea căilor prin care se creează premisele succesului școlar, asigurându-se reușita școlară a tuturor elevilor. Prevenirea și combaterea eșecului presupune cunoașterea formei concrete de manifestare și a cauzelor specifice care l-au generat. Diagnoza fenomenului implică identificarea situațiilor și a aspectelor care constituie sursa acestuia, cu referire la



concordanța conținutului instruirii cu capacitățile de învățare ale elevilor în cauză, la condițiile de organizare a activității școlare.

Forme ale eșecului școlar în plan pedagogic:

1. Rămânerea în urmă la învățătură, care poate fi:

- episodică – lacunele cuprind o singură temă sau un singur capitol dintr-o disciplină de învățământ;

- la nivelul unui semestru – lacunele privesc o serie de teme sau capitole dintr-o disciplină de învățământ, insuficiențele se manifestă prin nepriceperea de a folosi rațional operațiile mentale, activitatea de învățare este slab organizată;

- persistentă – lacunele se înregistrează la majoritatea materiilor, ritmul de învățare al elevului este scăzut.

2. Repetenția – caracterizată prin insucces persistent, lacune la mai mult de trei discipline, deprinderi de lucru și autocontrol slab dezvoltate, atitudine negativă față de învățătură.

Forme ale eșecului școlar în plan social:

- abandonul școlar
- excluderea socială și profesională
- analfabetismul.

## **Forme de manifestare a eșecului școlar**

În practica școlară, insuccesul elevilor îmbracă o gamă variată de manifestări, de la dificultățile „aparente” sau „accidentale”, până la repenție sau abandon, fiecare fiind trăită individual la nivelele specifice de intensitate, profunzime și persistență și având consecințe multiple asupra traseului ulterior – școlar, profesional, de viață personală, socială etc.

Faza premergătoare se caracterizează prin apariția primelor diminuări ale prestației școlare, față de exigențele formulate de învățători. În plan psihocomportamental, această fază este însoțită de instalarea sentimentelor de nemulțumire în legătură cu unele aspecte ale vieții din școală și cu lipsa motivației de studiu în general. Deși este un insucces episodic, de scurtă durată, putând fi recuperat doar în câteva lecții, este dificil de identificat în cazul fiecărui elev în parte, în timp util – adică înainte de a se croniciza, înaintând în faza următoare. Chiar dacă nu evoluează către faza a doua, menținerea elevului în parametrii acestui insucces generează mediocritatea și subrealizarea școlară în raport cu posibilitățile, aptitudinile personale. Faza de retrapaj propriu-zisă, caracterizată prin lacune mari, evitarea eforturilor de studiu individual, acompaniate de averșiunea față de învățătură, de învățători, de autoritatea școlară în general, de perturbarea orelor prin tachinarea colegilor, bufonerie sau absentarea

nemotivată. Se poate manifesta pe parcursul primului semestru sau pe tot parcursul anului școlar, la unele discipline de învățământ.

Faza eșecului școlar formal (repetenția) are consecințe negative, virtual-profunde în dezvoltarea personalității și integrarea socială.

Pe lângă existența eșecurilor reale, există falsele situații de eșec școlar, precum și pericolul exagerării sau dramatizării lor. O strategie educațională inteligentă și creativă poate transforma insuccesul școlar din efect în cauză și mijloc educativ de stimulare a învățării.

### **Cauzele rămânerii în urmă la învățatură**

Cunoașterea condițiilor determinante ale nereușitei școlare orientează atât activitățile învățătorilor, cât și ale elevilor. Pentru eliminarea efectelor negative ale rămânerii în urmă la învățatură, este necesară cunoașterea cauzelor care au produs-o. Acestea pot fi grupate după natura lor în:

1. Cauze fiziologice, care se referă la tulburări somatice, neurologice și endocrine sau patologice. Anomaliile și dereglările în dezvoltarea fizică, starea de sănătate, precum și echilibrul fiziologic își pun amprenta asupra puterii de muncă și a rezistenței la efort. Un rol important îl au și factorii energetici și mecanismele de reglare, care se exprimă în puterea de muncă, rezistența la efort, ritmul și eficiența activității.

2. Cauze de ordin psihic ce se exprimă prin registrul insuficiențelor elaborării intelectuale, inteligență la limită sau sub limită, tulburări de comportament.

3. Cauze de ordin social. Când vorbim de acești factori familiali ne îndreptăm atenția spre familie, mediul apropiat al copilului, pentru a observa cauzele apariției insuccesului. Situația economică a familiei, statutul socioprofesional al părinților, nivelul cultural, stilul educațional familial, structura familiei, relațiile intrafamiliale și tipul de coeziune familială. Situația economică precară și instabilă, nivelul scăzut la veniturilor afectează traiectoria școlară a elevului în mai multe feluri. Astfel, sărăcia face ca multe familii să nu poată suporta cheltuielile de școlarizare ale copilului și atunci ele recurg la întreruperea școlarității. Nu mai este un secret că în ultimii ani se înregistrează o rată ridicată de abandon școlar, cauzată tocmai din această cauză. Problemele cele mai grave sunt atunci când copiii sunt obligați să abandoneze școala, înainte de a o termina. În toată lumea există abandon școlar, însă în țările mai slab dezvoltate acest lucru se întâmplă mai des.

Apoi mai apar și conflictele intrafamiliale, relațiile tensionate, din cauza neajunsului sau din cauza neputinței de a-l da pe copil la școală, toate având o influență negativă asupra copilului. Și agresivitatea, instabilitatea

emoțională duc la abandon școlar. În plus, familiile defavorizate au șanse mult mai mici să-și trimită copiii la școală. Limbajul în familie este un lucru important în educația elevului, la fel ca și relația mamă-copil. Gill (1976) a demonstrat că elevii slabi trăiesc într-un climat tensionat, instabil, în care apar dezacorduri între părinți cu privire la educația copilului și prin culpabilizări reciproce. Mamele sunt prea permissive, dau dovadă de slăbiciune, sunt anxioase, superprotectoare, iar tații irascibili și rigizi, nu au răbdare, nu sunt calmi, au păreri diferite, au anumite vicii, uneori manifestă chiar acte de violență. Astfel, copilul își pierde încrederea în propriile forțe, are un sentiment de învinovățire, este timid, anxios sau dimpotrivă obraznic, neastâmpărat, violent.

Apar și alte probleme în ceea ce privește relația cu familia, mai ales când este vorba de o familie conjugală, monoparentală, adoptivă sau reconstruită. La fel ca într-o familie normală pot apărea reacțiile enumerate mai sus care să ducă la nereușita școlară.

4. Cauze de ordin pedagogic ce vizează toate componentele câmpului educațional, de la politica învățământului la deficiențele de pregătire profesională, formele de organizare a procesului instructiv-educativ, proiectarea curriculară, relațiile educator – elev, activitatea de consiliere pedagogică, gradul de implicare al familiei și al comunității locale în viața școlii.

La originea unui insucces școlar se găsesc asociate mai multe cauze, dintre care nu toate au aceeași pondere și persistență. Unele au acțiuni predominante și altele sunt secundare.

Glaser susține că există două medii școlare: cel selectiv și cel adaptativ. Mediul școlar selectiv se referă la adaptarea elevului la condițiile oferite de școală, el fiind capabil să se adapteze unor condiții exterioare impuse, favorizând actualizarea doar a unora dintre potențialitățile de care dispune elevul. Mediul școlar adaptativ oferă condiții mult mai variate, permițând exprimarea posibilităților fiecăruia. Programul încărcat, manualele prea multe care utilizează un limbaj greu accesibil, diferența ritmului de învățare a elevilor, precum și impunerea anumitor condiții de învățământ dau naștere la oboseală, dezinteres. Pentru stabilirea programului și a orarului școlar este nevoie să se țină cont de curba efortului, de capacitatea psihică și fizică, de gradul ridicat de oboseală, ca elevii să poată face față cerințelor.

Metodele de predare-învățare constituie o problemă a nereușitei. De cele mai multe ori nu gradul de dificultate al unor materii este problema, ci metodele folosite de profesor. Utilizarea metodelor care favorizează o învățare activă, precum problematizarea, învățarea prin descoperire, studiul de caz, jocul de rol, dezbateră, determină o schimbare în activitatea școlară a elevului. Rigiditatea metodelor de predare-învățare, accentul pus pe memorare și reproducere, precum și activitățile de tip exclusiv frontal generează probleme de învățare în cazul multor elevi. Nu se poate impune

întregii clase un ritm de lucru și metode care să le convină numai anumitor copii, deoarece s-ar ajunge la un nivel scăzut de învățare. Tot mai mult se vorbește despre strategii de diferențiere și personalizare care să vizeze conținuturile, metodele de predare-învățare, formele de organizare a învățării și metodele de evaluare.

Un alt factor care determină insuccesul școlar este reflectat în relația profesor-elev. Dacă profesorul are relații numai cu cei care învață bine apare un decalaj între elevi, între dorințele de învățare, nevoia de exprimare și încrederea în cunoștințele pe care le au. Nepăsarea, lipsa stimulării, evaluarea superficială, lipsa recompenselor dau naștere la rezultate insuficiente. Kanopnicky a ajuns la concluzia că există patru faze care determină apariția eșecului școlar:

- în prima fază copilul este nemulțumit de școală pentru că nu înțelege lecțiile, nu rezolvă problemele și deci apar goluri în cunoștințe, priceperi, deprinderi, complexe de inferioritate.
- faza a II-a se caracterizează prin apariția unor lipsuri grave de cunoștințe și incapacitatea elevului de a rezolva independent sarcinile de lucru.
- în faza a III-a apar notele nesatisfăcătoare, urmate de corigențe, comportament violent, nepăsător.
- faza a IV-a se referă la nepromovarea clasei, chiar dacă școala și familia încearcă să înlăture eșecul școlar.

## **Modalități de remediere**

Varietatea formelor de manifestare și complexitatea cauzelor insuccesului școlar impun conceperea și aplicarea strategiilor de profilaxie, identificare și ameliorare a acestui fenomen. Se detașează astfel două direcții complementare:

- strategiile de tratare diferențiată și individualizată a elevilor;
- globalitatea și concomitența demersurilor de stimulare a succesului și diminuare a eșecului; strategiile trebuie concepute unitar și aplicate concomitent sau corelate temporal la nivelul:
  - *macrosistemului de învățământ* – identificarea elevilor cu nevoi speciale, asigurarea resurselor umane, informaționale, materiale, îmbunătățirea manualelor, formarea și perfecționarea cadrelor didactice.
  - *unităților școlare* – organizarea rețelei de consiliere psihopedagogică, colaborarea școlii cu alți factori educativi, sensibilizarea/conștientizarea cadrelor didactice asupra importanței și complexității demersului de stimulare a succesului școlar și, în revers, de limitare a insuccesului, identificarea și aplicarea unor acțiuni concrete, adaptate realităților din fiecare școală.

- *claselor școlare* – adaptarea metodelor și mijloacelor utilizate la specificul vârstei, clasei, disciplinei, evitarea surmenajului și supraîncărcării, folosirea capacităților de acțiune creativă a elevilor, evitarea memorării excesive, formarea deprinderii de muncă intelectuală, crearea unor „situații speciale de succes”, individualizarea sarcinilor de învățare, proiectarea unor trasee curriculare recuperatorii, deprinderea elevilor cu practicarea unor tehnici de valorificare a timpului de studiu, crearea unei atmosfere stimulative.

## **Necesitatea aplicării de tratamente pedagogice diferențiate elevilor**

La baza muncii de combatere a insuccesului școlar stă munca diferențiată. În cadrul unei clase nivelul dezvoltării elevilor este diferit, fiecare dintre ei având particularități psihologice, înclinații și interese proprii. Succesul instruirii depinde în mare parte de modul în care învățătorul reușește să atenueze asemenea deosebiri, fără însă să suprimă ceea ce este specific personalității fiecărui copil.

Se impune așadar ca învățătorul, stăpân pe tehnicile de cunoaștere a copiilor, să le aplice fiecăruia în parte și să afle la ce se poate aștepta de la el, ce deprinderi și comportamente trebuie dezvoltate, unde întâmpină greutăți. Cunoașterea exactă a stadiului la care se ridică performanțele individuale ale elevilor, descoperirea cauzelor unor performanțe diferite permit prescrierea de tratamente pedagogice diferențiate care pot duce, în timp, la o relativă omogenizare a nivelurilor de dezvoltare a elevilor.

Tratarea diferențiată a elevilor este o modalitate de instruire bazată pe executarea individuală de către elevi a unor sarcini în concordanță cu posibilitățile lor individuale, cu nivelul de înțelegere și pregătire și cu ritmul propriu de lucru. Diferențierea instruirii presupune deci corelarea activității didactice cu particularitățile individuale ale fiecărui elev.

Esența și scopul tratării diferențiate a elevilor este creșterea randamentului școlar și înlăturarea insuccesului școlar. Folosită în toate sistemele școlare, tratarea diferențiată își vedește roadele prin rezultatele cantitative și mai ales calitative (funcționalitate mai mare a cunoștințelor) obținute de elevi. Dascălii care au înțeles esența și scopul tratării diferențiate a elevilor găsesc căile optime de aplicare, în raport de situațiile specifice din clasele și școlile unde își desfășoară activitatea.

Investigarea permanentă este o sursă de informații reale privind nivelul cunoștințelor dobândite de elevi. Este necesară o atitudine investigatoare permanentă și cu proiecții bine determinate din partea învățătorului, care să-l pună pe acesta în situația de a desprinde sub ce unghi de vedere se impune acționarea diferențiată în clasa respectivă. Ignorarea acestui fapt nu

dă activității baza științifică necesară, lăsând loc improvizației lipsită de un obiectiv precis și de o finalitate bine conturată.

Tratarea diferențiată a elevilor presupune o bună cunoaștere a psihologiei școlarului mic, a specificului obiectelor de învățământ care se studiază la acest nivel și, mai ales, a cantității și calității cunoștințelor dobândite în cele patru clase primare.

Cu o pregătire psihopedagogică și metodologică corespunzătoare și cu o atitudine investigatoare constantă, învățătorul poate stabili unghiul de vedere sub care se impune diferențierea, iar sub raportul cunoștințelor – problemele deficitare cu cauzele generatoare la nivelul clasei și cu repartizarea lor pe elevi. Stabilirea în mod aleatoriu a celor trei niveluri (slab, mediu și ridicat) nu conduce la o acționare eficientă, în funcție de cauzele care au determinat anumite lipsuri.

Investigarea permanentă a elevilor îi oferă învățătorului informații reale, în funcție de care poate alcătui graficele cu lipsurile caracteristice fiecărui elev și, mai ales, cu determinarea cauzelor generatoare. La acest nivel, problemele se pot contura în jurul unor date privind dezvoltarea intelectuală, deprinderile de scriere și citire, numerația și operațiile matematice, orizontul de cunoștințe cu implicațiile care îl determină. Datele consemnate în grafice suferă modificări în funcție de procesul evolutiv al devenirii fiecărui elev, ca urmare a acționării factorilor educativi asupra sa. Graficele cu lipsurile caracteristice fiecărui elev constituie baza organizării științifice a activității diferențiate.

Depistarea și consemnarea datelor este o activitate care reflectă pregătirea profesională și, îndeosebi, pedagogică și psihologică a învățătorului, capacitatea de sesizare și explicare a problemelor privitoare la cauzele care determină succesul și insuccesul școlar, ca și aptitudinile organizatorice și de acționare la clasă. În funcție de lipsurile caracteristice fiecărui elev, se pot stabili criteriile de construire a grupelor, strategiile de lucru pentru înlăturarea cauzelor generatoare de lipsuri, ca modalități de acționare diferențiată, printr-o succesiune de lecții și activități adiacente procesului de învățământ.

Acest subiect nu este o noutate adusă de reforma actuală, însă noutățile aduse de reformă vin în sprijinul tratării diferențiate a elevilor. În acest sens, programa școlară a devenit flexibilă și permite învățătorului ca, în funcție de nivelul și posibilitățile elevilor săi, să aleagă numărul de ore pentru fiecare disciplină, precum și pentru fiecare temă în parte, să opteze pentru aprofundare sau extindere.

Școala caută să se adapteze necesităților și intereselor copiilor. Manualele alternative, opționalele, o gamă largă de publicații ale învățătorilor, care cunosc cel mai bine de ce au nevoie școlarii, vin în sprijinul acestora, adresându-se fiecăruia după puterile lui.

Tot în spiritul reformei, aprecierea randamentului școlar se face, nu în valoarea lui absolută, ci în funcție de posibilitățile elevului. Se urmărește compararea elevului nu cu ceilalți elevi, ci cu el însuși sau cu un anumit nivel prestabilit. Fiecare elev este ajutat să conștientizeze ce progrese înregistrează de la o zi la alta și la ce nivel trebuie să ajungă la un moment dat. În felul acesta reușim să spulberăm îndoiala și neîncrederea școlărilor în forțele proprii, le dezvăluim rezervele memoriei și puterii lor de cunoaștere, provocăm și întreținem emoțiile pozitive.

Nu-i lăsăm să cadă neajutorați în „capcanele” anume presărate pe traseul învățării, dar nici nu le prilejuim trăiri facile de pe urma unor confruntări cu sarcini banale, lipsite de obstacole. Ei vor constata că umblă cu rost pe cărările acțiunii de învățare, pe traseele deschise și inepuizabile ale conținuturilor învățării și își vor modela sfera trăirilor afective, adoptând o atitudine pozitivă față de actul învățării.

## **Repere cu caracter metodologic privind tratatarea diferențiată**

Uneori, diferențierea integrată în lecții are un caracter static și nu conduce la o stimulare intelectuală a elevilor, fapt care nu se finalizează cu o sporire a randamentului școlar. În alte situații, conținutul activității diferențiate poate fi verificat acasă la învățător. Realizarea acestui control în clasă, în prezența elevilor are cu totul alte rezultate, printre care: conștientizarea elevilor asupra lipsurilor și cauzelor care le-au determinat, stimularea sub aspect intelectual, sporirea controlului și autocontrolului, cointeresarea pentru autoinstruire. Adunând zilnic aceste fișe pentru verificare la domiciliu, învățătorul consumă un timp prețios, cu o activitate care nu se reflectă total asupra însușirii conștiente a cunoștințelor de către elev.

Reperetele cu caracter metodologic privind tratatarea diferențiată a elevilor:

- Diferențierea presupune o acționare gradată, atât sub aspectul conținutului, cât și al solicitării intelectuale. Elevul, însușindu-și conștient și progresiv cunoștințele, își lărgeste treptat aria aplicabilității lor prin exerciții, probleme, întrebări, activități practice, în cadrul unor lucrări concepute de învățător cu un conținut și scop bine determinat și, în raport cu cerințele care se impun. Abuzul sub acest aspect generează alte lipsuri cu alte determinări cauzale.

- Activitatea diferențiată impune adecvarea conținutului scopului propus, care este circumscris lipsurilor constatate de învățător și consemnate în graficul care îl rivește pe fiecare elev. Determinarea lipsurilor nu este o problemă simplă și rapidă, ci de responsabilitate, acuitate permanentă și competență profesională, pentru o acționare eficientă.

Ce scop se urmărește prin activitatea diferențiată la fiecare elev sau la unii elevi? Ce conținut se impune pentru atingerea scopului propus? Ce modalitate eficientă convine conținutului și conduce la realizarea scopului urmărit? Aceste întrebări au caracter obligatoriu și anticipativ acționării diferențiate la clasă.

Activitatea diferențiată integrată lecției implică reflecții și creativitate din partea învățătorului pentru asigurarea unității lecției, pentru realizarea sarcinilor instructiv-educative și pentru o îndrumare și un control eficient. Este necesar ca învățătorul să conceapă succesiunea de lecții, în cadrul cărora va acționa diferențiat, în raport cu un scop propus pentru grupa de elevi care prezintă aceleași probleme sau în raport cu diferite scopuri pentru formații diferite de elevi.

Important este faptul de a surprinde momentul potrivit pentru trecerea la noi formații pe grupe de elevi, pentru alte cerințe ivite în procesul însușirii cunoștințelor.

## **Concluzii**

Un diagnostic corect al eșecului școlar nu poate fi stabilit decât printr-o colaborare strânsă între consilierul școlar, învățător și familie. Aceștia studiază cazurile particulare de elevi rămași în urmă la învățătură și fazele în care se găsesc, apoi analizează cauzele. Așadar, proiectarea, realizarea și evaluarea procesului de instruire și educație trebuie să aibă în vedere factorii succesului școlar, dar și pe cei care conduc spre insucces școlar.

Este necesară o permanentă analiză a rezultatelor elevilor pentru ca învățătorul să știe cu certitudine diferențele de nivel ale elevilor săi și să-i ajute lucrând diferențiat.

Unele exerciții efectuate independent este bine să nu se noteze cu calificativ, controlul servind doar descoperirii greșelilor și cauzelor acestora. Acest lucru trebuie știut de elevi, astfel încât să lucreze fără teama de eșec.

Fiecare copil trebuie să cunoască nivelul la care se află, nivelul la care trebuie să ajungă, precum și progresele făcute.

Dacă cu toată tratarea diferențiată mai sunt diferențe mari de nivel este recomandabilă asigurarea unei pregătiri suplimentare, atât pentru elevii capabili de performanță, cât și pentru cei care trebuie aduși la nivelul programei.

Planificarea și desfășurarea activităților diferențiate pe grupe sau echipe presupune o pregătire temeinică pe baza analizei capacităților elevilor. Orice astfel de activitate spontană, negândită atent de către învățător poate adânci diferențele de nivel între elevi.

Tot ce se dobândește în clasele mici este un bun capital de capacități și tehnici esențiale pentru etapele următoare.



Identificarea factorilor care condiționează rezultatele școlare permite stabilirea căilor prin care se creează premisele succesului școlar, asigurându-se reușita școlară a tuturor elevilor. Prevenirea și combaterea eșecului presupune cunoașterea formei concrete de manifestare și a cauzelor specifice care l-au generat. Diagnoza fenomenului implică identificarea situațiilor și aspectelor care constituie sursa acestuia, cu referire la concordanța conținutului instruirii cu capacitățile de învățare ale elevilor în cauză, la condițiile de organizare a activității școlare.

La sfârșitul acestor considerații se impun unele concluzii. Pe de-o parte, se pare că, în unanimitate, pedagogii sunt de acord asupra necesității organizării învățământului și desfășurării activității școlare adecvat trăsăturilor caracteristice unor grupuri de școlari și chiar specifice fiecărui elev. Ideea modelării școlii după elev, în perspectiva realizării idealului educativ și nu adaptarea elevului la o școală arbitrar concepută, este dominantă în strategia determinării structurii școlilor, a conținutului și a metodologiei didactice. Pe de altă parte, exagerările, care nu au lipsit în această privință, sunt dăunătoare cel puțin tot atât ca și ignorarea acestor cerințe. În acest sens, se impune a se distinge între greșeli săvârșite în realizarea practică a unor principii și natura concepției asupra diferențierii instruirii. Scopul final al procesului educativ este, în fond, descoperirea potențialului fiecărui elev și valorizarea arsenalului de care dispune acesta, într-un context educațional, astfel încât să obținem performanță.

## **Bibliografie**

- Cerghit, I. (1976). *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Dumitriu, G. (2003). *Psihopedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Gilly, M.(1976). *Elev bun elev slab*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

# **Supradotarea – binecuvântare sau handicap? Aserțiuni utile profesorilor, consilierilor școlari și părinților**

GrațIELA Albișor, psihoterapeut

## **Argument**

În ultimul timp situația copiilor și tinerilor supradotați a început să fie supusă din ce în ce mai pregnant atenției cercetării științifice, dar și opiniei publice de la noi din țară. La nivel internațional există deja o lungă istorie a cercetărilor în domeniu și politici educaționale validate, domeniul *gifted education* fiind unul de interes strategic. Organizații precum World Council for Gifted and Talented Children – WCGTC sau European Council for High Ability – ECHA susțin dezvoltarea cercetării și cunoașterii în domeniul copiilor și tinerilor supradotați, militează pentru respectarea drepturilor acestor copii, pentru valorificarea potențialului lor prin programe educaționale și sociale coerente și adaptate nevoilor lor specifice.

În România, suntem încă în etapa cercetărilor empirice și a intervențiilor educaționale punctuale, nu există un sistem de *gifted education* funcțional, implementat la nivel național. Cercetarea românească în acest domeniu este într-o fază incipientă, potrivit-i-se foarte bine concluzia cu care Renzulli își încheia unul dintre articole, parafrazându-l pe Gesell „Our present day knowledge of the child's mind is comparable to a fifteenth century map of the world; a mixture of truth and error. Vast areas remain to be explored. There are scattered islands of solid dependable facts, uncoordinated with unknown continents.” (Three-Ring Conception of Giftedness, în Baum, S. M., Reis, S. M. și Maxfield, L. R., 1998).

Într-un articol din Revista de Psihoterapie Experiențială, evidențiam abuzurile la care sunt supuși copiii supradotați la noi în țară, abuzuri care pornesc în bună măsură din necunoașterea sau ignorarea de către profesori, familie sau societate a caracteristicilor psiho-comportamentale specifice acestor copii (Albișor, 2011). Prin acel articol semnalăm următoarea situație indezirabilă – deși în 2007 a fost adoptată Legea 17/2007 privind educația tinerilor supradotați, capabili de performanță înaltă, această lege urmărind, cel puțin la nivel de principiu, să promoveze și să garanteze dreptul la o educație diferențiată, copiii și tinerii cu abilități înalte încă sunt supuși unor abuzuri grosiere.

Conform legii mai sus menționate, prin supradotare se înțelege „un grad superior mediei convenționale de dezvoltare a aptitudinilor generale sau/și specifice, care necesită experiențe de învățare diferențiate prin volum și profunzime în raport cu experiențele obișnuite furnizate de școală” (este urmat sistemul canadian de definire; vezi Special Education Information Handbook, 1984).

Tinerii capabili de performanță înaltă sunt tinerii identificați prin metode științifice ca având realizări și/sau aptitudini potențiale în oricare dintre următoarele domenii, izolate sau în combinație: capacitatea intelectuală generală, aptitudini academice specifice, gândire productivă și creativă, abilitate în leadership, talent pentru arte, aptitudini psihomotrice.

Legea recunoaște inclusiv existența în cazul copiilor supradotați a unor nevoi particulare – nevoile de informare, socializare, integrare în colectivități, de utilizare a potențialului nativ și format, de exprimare creativă și recunoaștere a valorilor personale.

De asemenea, aspectele ce țin de educația specifică copiilor și tinerilor cu abilități înalte – curriculum specializat, trasee curriculare diferențiate, programe de mentoring, programe de tutoring sunt stipulate în lege în încercarea de raliere a învățământului românesc la normele internaționale specifice gifted education.

Dar ce se întâmplă în realitate cu copiii și tinerii supradotați? Le sunt respectate drepturile garantate prin lege? Sunt identificați de profesorii lor ca elevi cu un potențial înalt și nevoi particulare de dezvoltare și, în consecință, abordați diferențiat? Există programe educaționale personalizate, adaptate nevoilor specifice pe care acești elevi le au? Sunt pregătiți consilierii școlari și profesorii să le acorde sprijin și să îi ajute să-și valorifice potențialul? Unul dintre scopurile proiectului „Stilul de învățare și temperamentul școlarii – instrumente pentru o educație creativă” a fost și acela de a dezvolta, de a forma la profesorii de limba română și la consilierii școlari anumite abilități de recunoaștere/identificare și abordare personalizată a copiilor supradotați.

## **Clarificări conceptuale**

*Gifted*, supradotat, copil cu abilități înalte sunt termeni folosiți de cele mai multe ori nediscriminativ pentru a desemna copiii care demonstrează în anumite arii de dezvoltare o capacitate superioară mediei categoriei de vârstă în care se încadrează. Poate fi vorba despre dezvoltarea inteligenței, a inteligenței emoționale, a abilităților sociale, a creativității sau a unor abilități artistice sau practice.

În încercarea de a înțelege și de a susține copiii cu abilități înalte și educația de excelență, au fost folosite de-a lungul timpului diverse modele teoretice, unele dintre ele preponderent descriptive sau explicative.

În rândul modelelor descriptive care consideră dotarea superioară ca abilitate sau talent multiplu exprimată în domeniile cunoașterii și practicii umane, se regăsesc: 1. Teoria inteligențelor multiple promovată de Gardner; 2. Modelul elaborat de Gagné, care diferențiază „dotarea înaltă” de „talent” – dotarea înaltă relevă o realitate psihologică manifestă, reală sau aflată în stadiul de potențialitate, iar talentul relevă performanța aptitudinală recunoscută social; 3. Modelul multifactorial al lui Heller și Hany (1991), care identifică cinci domenii ale talentului (abilitate intelectuală, creativitate, competență socială, abilități artistice, abilități psihomotorii) și câteva arii performanțiale (limbi străine, matematică, știință, tehnologie, relații sociale, arte, sport, artă meșteșugărească) (apud Crețu, 1998).

Un exemplu pertinent de model descriptiv este cel propus de Gardner. În 1983, autorul lucrării *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* a insistat asupra faptului că inteligența nu trebuie concepută ca un construct unidimensional, ci ca o serie de șapte tipuri de inteligențe. Cele șapte tipuri de inteligență descrise de Gardner sunt:

1. Inteligența verbală/lingvistică. Elevii care posedă acest tip de inteligență au abilitatea de a opera cu: structurile și regulile de structurare a limbajului (de exemplu, punctuația cu valoare stilistică), nivelul fonetic al limbajului (aliterații), nivelul semantic (sensurile duble), nivelul pragmatic al limbajului; pot folosi limbajul în scop persuasiv (funcția retorică), în scopul de a rememora informația (funcția mnezică), în scopul de a explica ceva (funcția peripatetică), în scopul de a furniza informații despre limbajul însuși (funcția metalingvistică).

2. Inteligența logică/matematică – aceasta include capacitatea de a utiliza raționamente inductive și deductive, de a rezolva probleme abstracte, de a înțelege relațiile complexe dintre concepte, idei și lucruri. Deprinderea de a emite raționamente are aplicabilitate în multe arii ale cunoașterii și include, de asemenea, capacitatea de utiliza gândirea logică în știință, studii sociale, literatură etc. Acest tip de inteligență cuprinde și capacitatea de a clasifica, a anticipa, a stabili priorități, a formula ipoteze științifice și a înțelege relațiile de cauzalitate.

3. Inteligența vizuală/spațială – această inteligență a „imaginilor și tablourilor” cuprinde capacitatea de a percepe corect lumea înconjurătoare pe cale vizuală, precum și capacitatea de a recrea propriile experiențe vizuale.

4. Inteligența corporală/kinestezică – inteligența la nivelul corpului și al mâinilor ne permite să controlăm și să interpretăm mișcările corpului, să manevrăm obiecte, să realizăm coordonarea (armonia) dintre trup și spirit.

5. Inteligența muzicală/ritmică – acest tip se conturează prin gradul de sensibilitate pe care individul îl are la sunet și prin capacitatea de a răspunde emoțional la acest tip de stimuli.

6. Inteligența interpersonală – reprezintă abilitatea de a sesiza și de a evalua cu rapiditate stările, intențiile, motivațiile și sentimentele celorlalți. Aceasta include sesizarea expresiei faciale, a inflexiunilor vocii, a gesturilor; include și capacitatea de a distinge între diferite tipuri de relații interpersonale și capacitatea de a reacționa eficient la situațiile respective.

7. Inteligența intrapersonală. Ulterior, la aceste tipuri autorul a adăugat inteligența naturalistă.

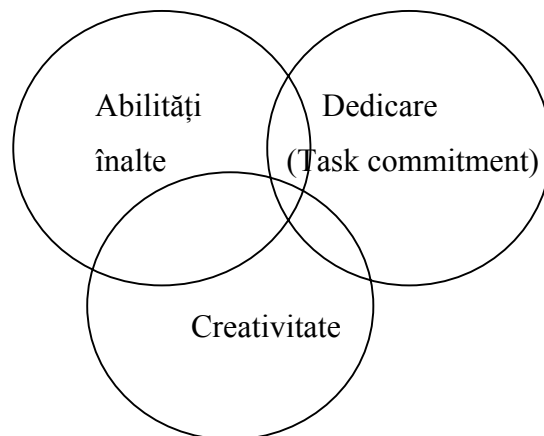
În schimb, modelele explicative ale supradotării se centrează mai mult pe descoperirea și înțelegerea procesului de generare a performanței înalte, pe analiza factorilor de personalitate și a celor socio-culturali care determină excelența. Aceste modele furnizează și premisele teoretice pentru înțelegerea abuzurilor la care sunt supuși copiii și tinerii supradotați, precum și premisele elaborării unor programe de consiliere și suport emoțional pentru acești copii. Dintre modelele explicative merită menționate modelele propuse de Renzulli și Reis, Monks, Landau, Sternberg.

În anul 1991 Landau menționa că „dotarea superioară este un sistem al influențelor corelative dintre lumea interioară a copilului și mediul său înconjurător. Mediul provoacă și stimulează inteligența, creativitatea și talentele specifice. Această interacțiune între eul copilului dotat și stimulii exteriori generează curajul de a-și încerca șansele și motivația de a se implica și de a persevera”.

Modelul celor trei inele, elaborat de Renzulli, este un bun exemplu al modelelor explicative. Renzulli pornește de la premisa existenței a două categorii de supradotare:

a) supradotarea școlară care este caracterizată de succes școlar la probele specifice de testare și în procesul de învățare. Pe acești copii sistemul educațional îi poate recunoaște ușor;

b) supradotarea creativ-productivă. Aceasta se manifestă în activitățile umane unde se dezvoltă concepții, idei și produse originale. Această a doua categorie are două subcategorii, una este creativitatea, cea de-a doua este dedicarea, auto-determinarea în a atinge anumite țeluri (*task commitment*).



Renzulli atrage atenția asupra necesității dezvoltării armonioase a celor trei aspecte, performanța înaltă, excelența obținându-se prin funcționarea corelată a tuturor celor trei aspecte ale personalității. La intersecția celor trei inele se dezvoltă trăsăturile psiho-comportamentale specifice copiilor și tinerilor supradotați.

### **Trăsături psiho-comportamentale specifice copiilor și tinerilor cu abilități înalte**

Este de la sine înțeles că dezvoltarea și valorificarea potențialului înalt al unui copil, presupune, mai întâi, identificarea acelor particularități care îl recomandă pe copilul respectiv ca supradotat. Adeseori, profesorii și părinții ignoră abilitățile înalte ale copiilor, recunoscând și centrându-se doar pe supradotarea în domeniul intelectual. Între un IQ ridicat și supradotare se pune adeseori semnul egal. Din păcate, această eroare este încă săvârșită de mulți profesori și consilieri școlari. Humprey (apud Crețu, 1998), relevă modul în care caracteristicile psiho-comportamentale ale copiilor supradotați pot deveni trăsături dezirabile sau inddezirabile în funcție de modul în care sunt potențate de mediu. Iată câteva trăsături pozitive versus trăsături negative pornind de la cele menționate de această autoare:

Învăță repede și ușor. Rețin totul cu ușurință, fără repetiții și efort. Acest lucru îi face să se plictisească repede în situații de învățare obișnuite. Adesea se plictisesc în timpul repetițiilor în clasă. De asemenea, ei au nevoie de un anumit tip de predare și învățare diferit de cel al colegilor lor. Marea majoritate a copiilor supradotați sunt vizual-spațiali, au o dominanță funcțională a emisferei cerebrale drepte, gândesc în imagini. Din acest motiv învățământul de masă, predominant secvențial, îi dezavantajează.

În sistemele educaționale clasice, liniarizate, bazate pe expunere și memorare, pe reproducere, copiii supradotați devin copii cu un risc

educațional major, deși au o creativitate dezvoltată și sunt caracterizați de o inteligență complexă, dinamică.

Sunt foarte imaginativi, creativi. Sunt foarte puțin dispuși să urmeze ideile oferite de alții. Au nevoie să descopere și să testeze propriile lor idei, opțiuni, variante de rezolvare a unei situații problematice. De aici rezultă dorința lor de a face totul după voia proprie, ignorând regulile. Necunoașterea acestei caracteristici de către părinți sau profesori îi transformă adesea pe copiii supradotați în victime.

Adulții pot considera incorect nevoia de independență și inventivitate a copiilor supradotați ca o formă de „abatere de la normă, o nerespectare a autorității lor” și au adesea tendința de a sancționa copilul și de a îl forța să urmeze calea bătătorită, deja cunoscută și sigură. Se produce astfel un alt abuz, copilul supradotat fiind împiedicat să își manifeste creativitatea și originalitatea, fiind supus în mod abuziv unui demers de aplatizare.

Au o curiozitate deosebită. Pun multe întrebări. Au o paletă vastă de interese. Dar se pot totodată risipi într-o serie de activități fără finalitate. Pot să fie greu de suportat sau de acceptat.

Au un spirit de observație foarte bun și sunt activi. Reacționează prea mult în clasă, putând să perturbe activitatea. Părinții și profesorii se simt adeseori depășiți/agresați/invalidați de întrebările și problemele spontan ridicate de copiii și tinerii supradotați în timpul unei discuții libere sau al lecției. Deși intenția lor nu este aceasta, de cele mai multe ori copiii supradotați intră în conflict cu adulții pentru că nu pot accepta răspunsuri ambigue sau incorecte din partea acestora. Adeseori copiii supradotați sunt etichetați ca „neatenți”, „hiperactivi”, „neastâmpărați”, „dezinteresați” și sunt pedepsiți pentru că perturbă activitatea.

În realitate, se produce un alt abuz asupra copilului supradotat care are nevoie de un stil educațional adaptat, flexibil și creativ, bazat pe implicarea lui mult mai activă în descoperirea și înțelegerea informațiilor, în aplicarea practică a cunoștințelor.

Au putere de concentrare pe perioade lungi de timp, de aceea uneori refuză să se oprească dintr-o sarcină care îi pasionează. La clasă sau în familie sunt de multe ori admonestați că pierd timpul gândindu-se la lucruri inutile sau, surprinzător, că nu țin pasul cu colegii lor. Ignorarea intereselor, pasiunilor și nevoilor specifice de cunoaștere ale copiilor supradotați este o altă formă de abuz.

Fac generalizări și le transferă cu ușurință la alte situații. Ei pot să-i suspecteze pe profesori de inconsecvență ideatică în predare și să obiecteze față de corectitudinea acestora.

Au o capacitate supramedie de a opera cu abstracții, fac raționamente corecte, au o gândire clară, înțeleg sensurile lucrurilor. Pot sesiza relații nebănuite și neesențiale pentru mulți alți copii din clasă și pierd prea multă

vreme concentrându-se asupra lor; pot pierde vremea în reverii și raționamente inutile pentru ceilalți. Fac impresia celorlalți că sunt visători și neatenți, profesorii sau părinții sancționând acest tip de comportament.

Au un vocabular bogat și îl folosesc cu precizie și naturalețe. Preferă lectura de un nivel mai avansat decât cea pentru vârsta lor. Astfel, riscă să piardă prietenia și simpatia colegilor, să fie marginalizați și stigmatizați. Într-un mod abuziv sunt etichetați ca tocilari, șoareci de bibliotecă și stârnesc sentimente negative de invidie, gelozie, ură din partea colegilor de generație care nu au capacitatea de a performa la același nivel cu ei.

Se orientează ușor în studiu, recombina totu în modalități originale. E posibil să nu dea atenția cuvenită direcționării și sistematizării studiului de către adulți. Au propriul lor algoritm de studiu. Nu acceptă să li se spună cum sau ce să învețe și au nevoie să își urmeze propriul ritm. Uneori sunt prea inovativi și nu sunt înțeleși de ceilalți care îi pot cataloga ca ciudați sau le pot reproșa că vor să epateze. O altă formă de abuz are la bază nerespectarea ritmului accelerat de învățare pe care îl au copiii cu abilități înalte și forțarea copilului în a accepta un ritm care nu îi este propriu îl demotivează și produce aplatizare, abandon, subrealizare.

Au simțul umorului dezvoltat. Fac glume pe seama adulților, a profesorilor. Își exprimă uneori sarcastic opinia, devin ironici și intră în conflict cu autoritatea.

Se ghidează în tot ce fac de simțul comun și de experiența practică. De aceea, pot deveni ei înșiși excesiv de autoritari și dominanți și pot să nege autoritatea adulților atunci când afirmațiile acestora contravin intuiției sau evidenței experienței lor. Copiii supradotați au nevoie să testeze ceea ce li se spune.

Sunt lideri în anumite tipuri de activități și au o puternică dorință de a excela, sunt perfecționiști. Uneori se identifică cu eticheta de „șef” sau lider și intră în conflict cu ceilalți. Nevoia lor de a excela îi face foarte vulnerabili la eșec. Pot fi profund răniți în urma eșecului, iar lipsa de suport din partea familiei sau a școlii în astfel de situații îi poate determina să abandoneze.

Aceste trăsături psiho-comportamentale (lista este îmbogățită și nuanțată de fiecare specialist în funcție de teoria care îi fundamentează practica) pot fi evidențiate în profilurile psiho-comportamentale, în ceea ce numim check-list de trăsături. Alături de interviurile structurate sau semistructurate, de analiza datelor biografice și autobiografice, de analiza performanțelor, a rezultatelor școlare și de losir, de nominalizările făcute de profesori, colegi, inclusiv autoaprecierea, și evident, de rezultatele obținute la testele de inteligență, de aptitudini specifice, de creativitate, sunt câteva procedee complementare de identificare a copiilor cu abilități înalte.



## **Categoriile vulnerabile de copii și tineri supradotați**

Literatura de specialitate atrage atenția asupra faptului că peste 50% dintre copiii supradotați nu au succes social sau profesional la vârsta adultă (National Commission for Excellence in Education, US). Statisticile mondiale arată că procentul de gifted underachievers – copii și tineri care în ciuda abilităților și calităților lor naturale au rezultate slabe la învățatură – este îngrijorător. Copiii gifted underground, cei care își ascund calitățile și abilitățile de înaltă performanță pentru a nu fi supuși pedepselor/abuzurilor mediului social și pentru a fi acceptați, integrați în familie și colectivitate sunt o categorie populațională aflată într-o situație de risc.

Alături de copiii aflați în situația de subrealizare școlară sau chiar de eșec școlar (în ciuda abilităților înalte), categoria copii vulnerabili mai include copiii care provin din medii sociale defavorizate, cu statut socio-economic scăzut sau cu un background cultural, etnic diferit, copiii care manifestă o formă de dizabilitate fizică sau disfuncții în activitatea de învățare, apartenența la sexul feminin, ar putea fi, de asemenea, o vulnerabilitate, accentuările manifestate la nivelul vieții emoționale, tulburările de personalitate.

În ceea ce privește vulnerabilitățile care apar la nivelul dezvoltării emoționale și al personalității în general, e nevoie să acordăm importanță fenomenului de asincronie (termen introdus de Terrassier în 1989). Între dezvoltarea intelectuală și cea emoțională de multe ori există un decalaj semnificativ. Dezvoltarea intelectuală sau aptitudinală exagerată nu este însoțită și de o evoluție/maturizare emoțională la fel de accelerată. De asemenea, dezvoltarea motrică poate fi și ea devansată de dezvoltarea intelectuală, din această cauză putând să apară și dificultăți în învățare, decalaje între însușirea cititului și a scrisului.

Dificultățile care apar în procesul de identificare (mai ales în familiile unde părinții au o pregătire modestă sau manifestă dezinteres față de copil), dificultățile de integrare în colectivitate și de a găsi printre copiii de aceeași vârstă parteneri apti de discuție, de petrecere a timpului liber, nevoile afective nesatisfăcute, îi transformă pe acești copii cu potențial înalt în victime ale dotării superioare.

În literatura de specialitate a existat și continuă să existe încă o dihotomie în ceea ce privește factorii familiari și de personalitate predispozanți ai excelenței, mai ales în domeniul creativității. Istoriile de viață ale indivizilor înalt performanți relevă o serie de circumstanțe stresante, incluzând: pierderi parentale (de trei ori mai numeroase decât în populația generală și egale cu cele suferite de delincvenții juvenili – Albert, 1983), disciplină severă, respingere din partea părinților sau a altor copii, supraprotecție, singurătate, pierderea unui frate, sărăcie și insecuritate, neglijență parentală sau disfuncții, dizabilități fizice (Ochse, 1993) și conflicte parentale (Koestner, 1999).

Alături de acest curent care susține importanța traumei în copilăria adulților înalt performanți, există și cercetători care susțin importanța condițiilor armonioase în care copilul trebuie să se dezvolte. Tot în anii '90, în contrast cu Simonton (1994), care sugerează că dacă vrei să determini un individ să fie creativ, trebuie să nu-i asiguri condiții „prea sănătoase și normale” în copilărie, Csikszentmihalyi (1993) și Therival (1999) susțin că traumele și stresul din copilărie nu sunt neapărat necesare în dezvoltarea creativității. Csikszentmihalyi (1993) susține că un echilibru între condițiile stresante și suportul familial permite dezvoltarea performantă. Într-un studiu din 1999, Therival argumenta faptul că stresul și condițiile traumatice din copilărie nu sunt o dimensiune esențială a productivității creative, determină doar în anumite limite, performanța creativă. Există cercetări care pun accentul pe necesitatea unui climat calm, suportiv, permisiv (dar nu anarhic și abandonant), care să asigure condițiile optime dezvoltării creative. Putem lua ca exemplu și teoria lui Rogers care susține importanța asigurării unui climat de securitate și libertate psihologică, necesar dezvoltării și afirmării creative.

În funcție de aceste particularități ale mediului de proveniență, performanța înaltă poate fi înțeleasă ca: 1). o consecință, fructificare a dotării genetice extraordinare și a mediului familial, școlar și social suportiv; 2) o supracompensare a unui dezechilibru. În această a doua variantă, există riscul apariției unor probleme deloc de neglijat, precum perfecționismul nevrotic, depresia, tendințele suicidale. În SUA, se vehiculează ipoteza conform căreia tinerii cu abilități înalte sunt cei mai predispuși sinuciderilor (după cei diagnosticați cu boli psihice severe) (apud Crețu, 1998)

Inhibiția intelectuală și teama de succes sunt alte două dificultăți cu care se pot confrunta copiii și tinerii supradotați. Efectul Horner necesită o atenție deosebită, mai ales în perioada adolescenței. La fete supradotate se manifestă sindromul de evitare a succesului academic, reușita fiind percepută mai mult ca eșec decât ca realizare; performanța intelectuală este asociată cu lipsa feminității, nepopularitatea, nonconformismul, adolescențele fiind nevoite să se confrunte și cu prescripțiile sociale vis-a-vis de identitatea de sex-rol.

Teoria lui Dabrowski despre dezintegrare pozitivă poate să aducă un plus de înțelegere a acestor particularități și dificultăți cu care se confruntă uneori copiii supradotați.

## Consilierea copiilor și tinerilor cu abilități înalte

Copiii și tinerii cu abilități înalte au nevoie de implicarea și suportul atât al familiei, cât și al profesorilor și consilierilor. În ceea ce îi privește pe consilierii școlari, ei joacă adesea rolul de mediatori între profesori și elevul supradotat, dar și între copil și propria familie sau mediul social.

Sunt trei aspecte esențiale de care consilierul școlar sau consilierul psihologic este nevoie să țină seama și să le transforme în obiective de explorare sau intervenție psihoterapeutică, fie că lucrează individual, fie că lucrează în grupul de copii.

a) relația copilului cu el însuși; dezvoltarea personală și valorificarea potențialului înalt;

b) relația copilului cu mediul școlar, cu profesorii și colegii;

c) relația copilului cu familia și mediul social de proveniență.

În ceea ce privește dezvoltarea personală și valorificarea potențialului înalt, primul aspect pe care e nevoie să îl supunem atenției este identificarea corectă și diagnoza acestor abilități înalte. Un loc aparte ocupă, așa cum menționam mai sus, copiii gifted underground sau gifted underachievers. Problemele emoționale care apar în cazul lor – depresia, agresivitatea, comportamentele deviate, pot să îi transforme în abonați ai cabinetelor de consiliere (consilierul neinstruit, nefiind conștient de dificultatea lor reală și diagnosticându-i de multe ori greșit ca având ADHD, comportament opoziționist, autism etc.) sau chiar în delinvenți juvenili.

Reducerea fenomenului de asincronie, armonizarea dezvoltării palierelor personalității, poate constitui un alt obiectiv în consilierea copiilor supradotați.

Explorarea și dezvoltarea concepției despre sine, a imaginii de sine pozitive și neutralizarea efectului pe care eticheta de „supradotat” o are, constituie un alt obiectiv al consilierii. Într-o cercetare din 1991 – „Self-Concept and the Gifted Child”, Hoge și Renzulli investighează tocmai formarea concepției despre sine și efectul etichetării în cazul copiilor cu abilități înalte. Deși copiii supradotați au adesea o foarte mare capacitate de autoanaliză, de multe ori imaginea de sine poate fi una negativă, criticismul exagerat și perfecționismul nevrotic fiind probleme reale cu care ei se confruntă. Stimularea procesului de autoanaliză și de autoconștientizare prin explorarea rolului supradotării în viața copilului, cum îl diferențiază și cum îl apropie de ceilalți, avantajele și dezavantajele pe care dotarea superioară le aduce, găsirea unor strategii de comunicare eficientă cu familia și cu colegii de aceeași vârstă, găsirea unor strategii eficiente de afirmare și valorificare a potențialului înalt, a creativității sunt alte câteva obiective, teme de lucru în cabinetul de consiliere.

Un alt aspect important de care și consilierul, dar și profesorii sau familia e nevoie să țină cont este acela că tinerii supradotați preferă o raportare de tipul

mentor – mentee sau o activitate de tutoring și mai puțin o raportare autoritară, normativă și lipsită de creativitate, de tipul adult competent (profesor) – copil. Prin contactul cu un mentor, copilul cu abilități înalte își satisface atât curiozitatea științifică, epistemică, cât și nevoia de identificare și de raportare afectivă, plină de sens și semnificație personală.

Integrarea socială, reducerea sentimentului de izolare și de neînțelegere, de neacceptare sunt alte posibile obiective în consilierea copiilor supradotați.

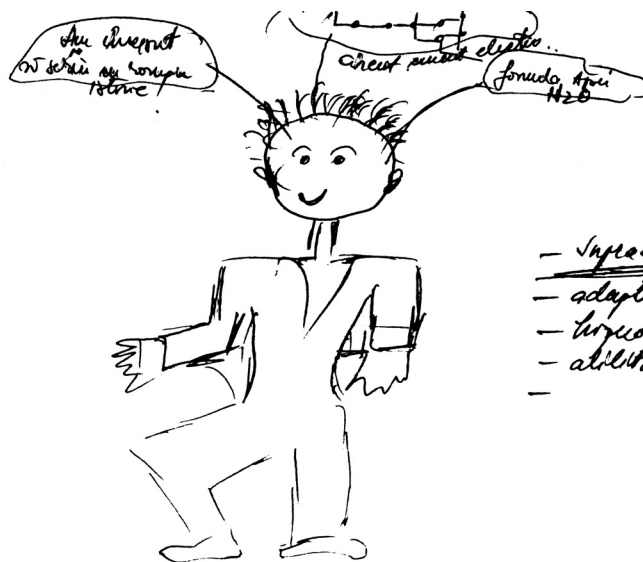
Deși manifestă adeseori o personalitate puternică și sunt autodeterminați, paleta largă a intereselor și abilitățile înalte în variate domenii, îi fac uneori pe copiii și tinerii supradotați să oscileze și să aibă dificultăți în stabilirea priorităților sau a traseului profesional de urmat. Consilierea vocațională, mai ales în absența unui mentor, s-ar putea să se dovedească necesară și eficientă.

În cadrul consilierii, un alt obiectiv poate fi acela al valorificării eficiente a timpului de studiu și al relaxării prin activități de loisir. Găsirea unor strategii de evitare a momentelor de epuizare, de burnout. Pasiunea pentru un anumit domeniu de excelență este adeseori acaparatoare. Copilul supradotat are uneori nevoie să fie decentrat din acea activitate și să își refacă energia creatoare.

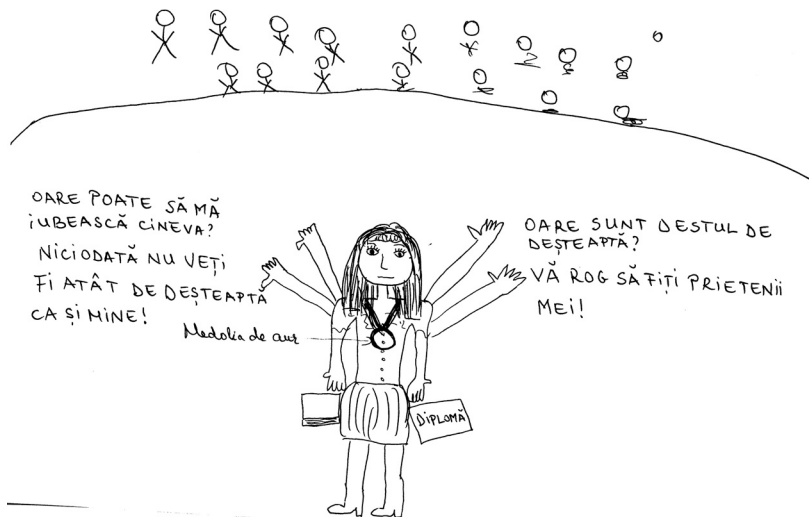
În relația copilului cu părinții, rolul consilierului este cu atât mai evident cu cât părinții nu au aceleași abilități superioare și nu au capacitatea de a empatiza cu trăirile sau nevoile copilului. A face cunoscute aceste abilități, a explica familiei ce este diferit în personalitatea, la nivelul nevoilor sau comportamentelor copilului supradotat este o altă responsabilitate a consilierului.

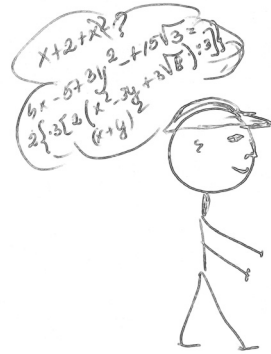
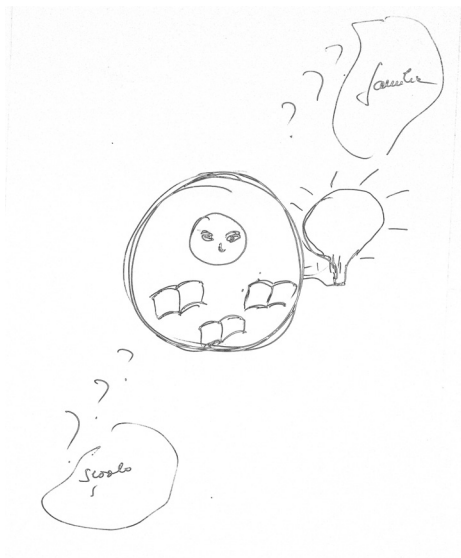
De asemenea, medierea și facilitarea relației cu profesorii, identificarea și explicarea abilităților, aptitudinilor înalte sau a particularităților psiho-comportamentale ale copilului supradotat, elaborarea împreună cu profesorul a planului educațional personalizat sunt alte câteva atribuțiuni ale consilierului.

Iată câteva reprezentări ale copiilor supradotați realizate de profesori cu care am colaborat în cadrul workshop-urilor din proiectul „Stilul de învățare și temperamentul școlărilor – instrumente pentru o educație creativă”. Dumneavoastră cum i-ați reprezentat? I-ați întâlnit vreodată? Sunteți conștient/ă de reprezentarea dumneavoastră internă, de miturile despre acești copii sau de concepția și atitudinile pe care le aveți față de ei? Cum vă influențează aceste concepții, atitudini, comportamentul față de ei.



- Supradotat.
- adaptare curriculară
- logică și creativitate
- abilități scăzute





## Concluzii

În condițiile în care la noi în țară conceptul de gifted education este unul aproape necunoscut sau nu are o susținere și o relevanță în politicile educaționale actuale, sarcina de descoperire, susținere și ghidare a copiilor și tinerilor cu abilități înalte revine exclusiv părinților, profesorilor sau consilierilor independent de sistemul educațional de masă. Teoretic, există o lege a educației diferențiate și au fost înființate Centre de excelență. Din păcate, funcționalitatea lor reală este aproape nulă.

De aceea, programele de formare continuă în care profesorii și consilierii să poată cunoaște și înțelege mai bine problematica supradotării, nevoile educaționale speciale, precum și strategiile, modalitățile de personalizare, de accelerare a procesului instructiv-educativ în funcție de abilitățile și stilurile de învățare ale elevilor sunt acum esențiale. În acest context, un proiect precum cel desfășurat la nivel național „Stilul de învățare și temperamentul școlărilor – instrumente pentru o educație creativă” se dovedește a fi nu doar util, ci extrem de necesar.

Cu siguranță avem nevoie și în timp putem eficientiza politicile educaționale astfel încât să punem în valoare potențialul înalt și creativitatea copiilor supradotați. E inutil să menționăm că inteligența și creativitatea acestor copii sunt resursele cele mai importante ale unei națiuni. E valabil și pentru țara noastră! Dar până la politicile educaționale coerente și eficiente, până la politici de tipul brain regain, ne putem ocupa și de noi înșine, ne putem informa și ne putem dezvolta în calitate noastră de părinți, profesori sau consilieri responsabili. Pentru a realiza acest lucru, este nevoie să fim conștienți în primul rând de ceea ce reprezintă pentru noi, în acest moment copiii supradotați. Există în plaja dumneavoastră de atenție? Ce reprezintă pentru dumneavoastră un copil supradotat?

## Bibliografie

Albert, R. S. (1978). Observation and suggestions regarding giftedness, familiar influence, and the achievement of eminence. *Gifted Child Quarterly*, 28, 201-211.

Albert, R. S. (1992). *Genius and Eminence: The social psychology of creativity and exceptional achievement*. Oxford: Pergamon.

Albișor, G. (2011). The Abuses on Gifted Children and Young People – Counteracting Strategies. *Journal of Experiential Psychotherapy*, 14(56).

Benito, Y. (2003). *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*. Iași: Polirom.

Crețu, C. (1998). *Curriculum diferențiat și personalizat. Ghid metodologic pentru învățătorii, profesorii și părinții copiilor cu disponibilități aptitudinale înalte*. Iași: Polirom.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

- Landau, E. (1991). *The Courage To Be Gifted*. New York: Trilium Press.
- Ochse, R. (1993). *Before the gates of excellence: The determinants of creative genius*. Anglia: Cambridge University Press.
- Renzulli, J.S. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36(4).
- Renzulli, J., (1998). Three-Ring Conception of Giftedness. In S. M. Baum, S. M. Reis & L. R. Maxfield, (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center: Creative Learning Press.



## **Convergența – Rolul consilierului școlar ca liant**

Lavinia Țânculescu,  
Facultatea de Comunicare și Relații Publice,  
SNSPA, București

Medii dinamice. Schimbare. Nevoie de susținere. Comportamente noi. Învățare continuă. „Noi formăm viitorul țării”. Acestea toate sunt alcătuirii verbale care creează oportunități de promovare internă pentru consilierul școlar, dar adaugă și un grad suplimentar de presiune, de cele mai multe ori, greu de suportat. Și asta pentru că se așteaptă ca problemele legate de elevi să fie gestionate la școală, iar în rezolvarea lor se așteaptă de la consilierul școlar să fie imparțial, fiind atât de partea școlii și a actului de învățământ, cât și empatic cu elevul. Nu este o sarcină ușoară, dar nu e nici imposibilă.

În acest context, definirea problemei rezultă din întrebări precum: Cum poate juca consilierul școlar un rol de catalizator în școală? Ce este necesar acestui om pentru a lega, de exemplu, puntea dintre elev, părinți și profesor, când, la mijloc, sunt orgolii și alte afecte personale implicate? Ce tip de echipare mentală și/sau emoțională îi este necesară pentru a identifica la timp, cu precizia unui ceas elvețian, care dintre elevii numiți „talente” sunt în pericol să părăsească performanța academică de rang superior datorită unei atitudini necontrolate a dascălului sau a unei metode academice neinspirat aplicată? Și care este setul de indicatori la care consilierul școlar recurge pentru a măsura eficiența intervențiilor sale în școală și a asigura un mers stabil printre dunele mișcătoare ale fluctuațiilor de stare ale copilului, ale problemelor inerente cu care vine dirigințele de acasă sau ale conflictelor ce se pot naște spontan, într-o recreație, în cancelarie și care îl implică pe profesorul care tocmai se pregătește să intre la oră?

Problema căreia încercăm să îi răspundem generează, prin nerezolvare, comportamente nedorite în rândul consilierilor școlari și conduce, în vreme, la decredibilizarea întregului concept de „consiliere școlară”. Manifestările pot fi multiple.

Este o misiune aproape ingrată să îți dorești să discuți, în cabinet, cu elevii care fac performanță în clasă, ar putea spune profesorii care îi coordonează. Cei care, din nefericire, poate, nu văd un beneficiu în aceste întâlniri, tocmai pentru că se așteaptă la un beneficiu imediat. Iar acesta nu poate veni instant.

Este aproape lipsit de sens să îți obligi un elev care mai are de petrecut trei luni până la examenul final să vină la cabinet, când are de susținut o probă importantă în atât de scurt timp, doar pentru că reclamă o stare de groază care îi blochează vizibil procesul de comunicare cu ceilalți.

Este inadmisibil ca un elev să aibă vizibile și știute probleme de comportament, iar consilierul școlar să nu se auto-sesizeze și să gândească un plan de intervenție.

Este demn să fie citat într-un manual de bune maniere și nu de bune practici, la capitolul AȘA NU, momentul în care, orice elev din școală se adresează unui consilier școlar, iar acesta din urmă nu îl invită să ia loc sau nu se ridică de pe scaun pentru a se plasa la același nivel cu el. E o simplă chestiune de curtoazie și, din păcate, prea elementară pentru a fi amendată și pentru a nu fi trecută cu vederea.

Lista poate fi lungă. Mult prea lungă și dureros a fi scrisă de mine, care încerc să devin un om ce și-a propus, ca misiune personală, creșterea valorii reale și percepute a consilierului școlar, lucrând în mod direct cu elevi, cu părinți și cu profesori. Găsesc că acest demers ar putea deveni realitate prin adoptarea de către consilierul școlar a unei atitudini diferite și a unui statut moral și profesional greu de contestat. Voi detalia în cele ce vor urma.

Cred cu putere că toate eșecurile recente pe care consilierul școlar le-a înregistrat în încercarea de a fi liantul între diversele lumi mici ale unui sistem mare au legătură cu câteva aspecte concrete care, odată corectate, pot conduce la modificări majore în ceea ce privește unitatea și, respectiv, alinierea din cadrul unei instituții școlare. Ilustrez mai jos câteva aspecte și modul în care le văd rezolvate pentru a repara, înainte de a fi prea târziu, câteva din practicile vremurilor recente.

## **Reconstruirea încrederii**

Conceptul de încredere este extrem de amplu și a fost studiat de autori celebri. Vorbim aici de două tipuri de încredere ce trebuie revizitate: încrederea față de persoane și încrederea față de procesul de învățare și practicile aplicate. Soluția este aceea a asistării procesului într-o manieră non-intruzivă, lipsită de agresivitate, aproape indirectă și subtilă, cea a unui observator din umbră, dar care să își impună o disciplină de nezdruccinat și o capacitate dezarmantă de a oferi feedback.

Ca exemplu concret putem oferi situația foarte cunoscută a procesului de evaluare în urma învățării care se desfășoară „pe hârtie”, ale cărei criterii sunt vagi sau, mai rău, absente sau lipsite de claritate pentru elev și, conform căruia, fiecare profesor are obligația de a informa elevii cu privire la criteriile de notare aplicate. Aceste etape sunt binecunoscute. Ce nu este binecunoscut

este ce se întâmplă cu evaluările respective odată ce ele au fost completate. Dacă cineva își imaginează că toate contribuie la deciziile ulterioare legate de traseul respectivului elev sau de situația lui școlară finală, nu pot spune că este altceva decât idealist. Din nefericire, procesele de evaluare sunt încă desfășurate mecanic, investițiile de timp în instruirea ulterioară a elevilor, în funcție de rezultatele obținute la notare nu sunt necesar corelate. Din acest motiv și păstrând același obicei de a nu corela performanța obținută cu acțiunile ulterioare și mai târziu, în activitatea profesională, acțiunile desfășurate post evaluare nu sunt traduse, cu necesitate, într-un procent de rentabilitate a angajaților mai ridicat (Studiul Saratoga 2010 – PwC România). Conținutul oferit de rezultatele evaluării academice este necesar a fi internalizat de elev pentru a nu transforma exercițiul evaluării într-o acțiune artificială, mecanică și redundantă, mai mult toxică pentru elev decât constructivă. Justificarea vine din aceea că, odată formulată, expectanța umană devine motor motivațional pentru implementarea unui plan de acțiuni viitoare. În lipsa acestor acțiuni viitoare, procesul de evaluare/notare se devalorizează și, respectiv, pierde din credibilitate. Odată cu acesta, și persoana care promovează și aplică acest proces pierde din credibilitate, în special în momentul în care adoptă decizii total opuse principiilor inițiale de construcție a sistemului, cum ar fi decizia de a premia un elev pe baza altor criterii decât a performanțelor academice și potențialului său. Astfel, intenția inițială cu care sistemul a fost implementat, respectiv aceea de dezvoltare a elevului, se transformă în obligativitatea de a îndeplini un set de sarcini mecanice lipsite de valoare și de semnificație pentru elev care nu percepe beneficiul personal pe care dezvoltarea i-l promitea.

Soluția acestei probleme, pe care consilierul școlar o poate accesa rezidă în implementarea și monitorizarea prezenței unei discipline personale, în primul rând, și ulterior sau simultan, a unei discipline a proceselor derulate. Disciplina legată de procesele ce se derulează în școală se referă la păstrarea calendarului unui anumit proces, calendar pe care elevii, în timp, să îl adopte în mod natural.

## **Învățarea mediată**

Ar fi extrem de simplu să transferăm principiile despre care ne vorbește la începutul secolului trecut Jean Piaget și, mai târziu, Reuver Feurstein, cu privire la procesul de învățare mediată aplicat în cazul copiilor și am putea înregistra progrese vizibile în aplicarea tuturor conceptelor care țin de învățare și schimbare. Acest concept al învățării mediate pe care îl văd, ulterior, și în viața profesională, perfect transferabil în organizații, se referă la un proces de învățare diferit de cel al învățării directe, tocmai prin

insertia unui mediator între persoana care învață și stimulii din mediu, stimuli la care cel care învață este expus. Mediatorul, care în context școlar, poate fi omul, consilierul școlar, poate acționa, la nivel conceptual, asupra stimulilor (evenimente, acțiuni, comportamente etc. din mediul obișnuit al elevului) în sensul modificării, selectării, amplificării, filtrării, numirii lor, cât și al relaționării cu alți stimuli. De asemenea, mediatorul poate acționa în același mod și asupra răspunsurilor celui care învață (selectarea răspunsurilor corecte, discutarea celor incorecte, stabilire de strategii pentru un alt răspuns etc.). Feuerstein, Rand, Hoffman și Miller (1980) discută pe larg despre acest fenomen la copii și despre implicațiile sale.

Soluția pe care o văd perfect implementabilă este aceea a unui consilier școlar care să asiste într-o manieră activă, dar non-invazivă angajații în cadrul procesului de instruire și dezvoltare (și aici nu includ doar instruirea formală, ci instruirea zilnică, derivată din sarcini cotidiene) pentru a potența, iar, pe alocuri, chiar accelera traseul curbei de învățare. Pentru a fi investit, la nivel informal, cu acest rol de mediator, consilierul școlar are nevoie să câștige, în primul rând, încrederea despre care vorbeam mai devreme. În lipsa acesteia, procesul câștigă în mecanicitate și nu aduce valoarea și semnificația necesară pentru angajat, pe care un proces de învățare și l-ar propune. A se nota faptul că prin proces de învățare înțelegem orice acțiune îndreptată spre a adapta continuu propria persoană la un mediu dinamic.

## **Particularizarea până la individualizare e necesar să înceapă din școlaritate**

În abordarea lor tradițională, programele de instruire și dezvoltare din organizații se desfășoară conform următoarei secvențe: analiza nevoilor de instruire și dezvoltare, definirea programelor de instruire și dezvoltare, livrarea sau implementarea programelor și stabilirea rezultatelor acestor programe. Studiile (Saratoga 2008, 2010 – PwC România, PwC UK) arată, însă, că numărul orelor de instruire nu corelează semnificativ cu productivitatea angajatului sau cu rentabilitatea acestuia. În anul 2009, în plină criză economică, s-a desfășurat în Statele Unite un studiu (Corporate Executive Board Study) ce a cuprins 20.000 angajați din peste 100 de companii din întreaga lume, angajați identificați ca având atât potențial, cât și performanțe superioare (Emerging Stars, ES). Concluziile acestui studiu sunt covârșitoare: 1 din 3 ES recunoaște că nu depune toate eforturile pentru realizarea sarcinilor zilnice, 1 din 4 ES își declară intenția de a părăsi actualul angajator, 1 din 5 ES consideră că aspirațiile personale sunt diferite de ceea ce organizația a pregătit pentru el/ea, 1 din 12 ES își caută activ un alt loc de muncă, 21% dintre ES se consideră demotivați, comparativ cu

8%, procentul din 2007, iar 70% dintre ES nu și-au însușit încă atributele esențiale pentru succesul viitoarelor lor roluri. În acest context, se formulează o întrebare: „Unde este veriga lipsă?” sau, cu alte cuvinte, „Ce nu face organizația pentru acești ES?”. Răspunsul, pe care îndrăznesc să îl ofer pentru a contura cauzele acestui fenomen, rezidă într-un cumul de comportamente sau decizii asumate sau chiar puțin conștientizate precum: (a) programele de instruire (în special cele pentru manageri) sunt încă generalizate pentru întreaga populație vizată, fără o atentă analiză a nevoilor de training și a intereselor personale ale participanților; (b) programele de management al talentului tind să se bazeze pe performanțele actuale, în detrimentul competențelor necesare în viitor; (c) se acordă o importanță scăzută sesiunilor de feedback individualizat sau, în cel mai nefericit caz, evaluarea participanților înainte de o sesiune de pregătire precum și, feedback-ul individualizat lipsește; (d) organizațiile nu recompensează neapărat performanța așteptată, ci aplică încă sisteme ce pun accent pe alte criterii (gen senioritate, loialitate în organizație).

Soluțiile trebuie să se contureze în legătură cu fiecare din capitolele menționate mai sus (de la a la d) și nu doar pentru acestea, ci pentru orice alt aspect identificat ca fiind problematic. Conceptul de bază care capătă accente specifice în funcție de problema identificată se definește în jurul îndemnului de a particulariza orice demers până la individualizare, începând încă din școlaritate. Este o abordare consumatoare de resurse și care poate îngreuna foarte multe procese, fapt pe care îl conștientizăm și pe care consilierul școlar ar fi necesar să și-l asume, împreună cu întreg corpul profesoral și, nu în ultimul timp, părinți. Considerăm, însă, că este o abordare câștigătoare pe termen lung pentru că poate returna beneficii concrete elevilor și școlii. Adoptând-o, consilierul școlar poate determina convergență între așteptările personale ale elevului și părinților săi și așteptările de natură performanță academică pe care profesorul le are de la elev. Câteva măsuri concrete care pot fi formulate în acest sens (și care nu sunt formulate în ordinea punctelor descrise mai sus) vizează: (a) desfășurarea unui dialog permanent cu elevii pentru a evalua capacitatea lor de a face față cerințelor viitoare, implicarea lor în procesul de învățare precum și aspirațiile/dorințele/interesele lor; (b) renunțarea la practici sau concepte transferate nediferențiat în școli, la ore, fără o analiză atentă de adecvare a acestora contextului – precum diferite arhitecturi de învățare sau metode de predare moderne fără relevanță pentru contextul clasei, optând, în schimb, pentru soluțiile ce au sens pentru elevi, cum ar fi, de exemplu, includerea școlărilor în proiecte intense și cu complexitate gradual crescută, care să le ofere șansa accesării și dezvoltării unor abilități noi, (c) înlocuirea mesajelor generale referitoare la cât de important este să înveți cu mesaje individualizate pentru viitorii lideri în devenire, accentuând modul în care

dezvoltarea lor își poate pune amprenta asupra întregului lor traseu academic și profesional (Corporate Executive Board Study), (d) crearea planurilor individuale de dezvoltare și corelarea aspirațiilor personale ale elevilor cu obiectivele academice pe termen lung oferite de planurile de învățământ; (e) utilizarea cu ponderare a modelelor generale de aptitudini, care se dovedesc a fi vagi, slab definite și greu de înțeles pentru elev.

## **Însoțirea în instituția școlii**

Nu mai târziu de începutul anului 2011, apare o lucrare (Egan, 2011) în care contribuțiile lui Todd LaPorte asupra sistemelor tehnice extinse (Hazardous Large Technical Systems (HLTS)) și infrastructurilor critice (Critical Infrastructure (CI)) sunt discutate în termeni sociologici, în jurul conceptului de însoțire în instituții (Institutional Stewardship). Acest concept este înțeles ca un cumul necesar de fidelitate instituțională, constanță instituțională, răspundere instituțională și încredere, pe care inclusiv consilierul școlar le-ar putea exercita. Nu este întâmplător că inclusiv principiul vulnerabilității instituționale poate începe a fi conturat pentru a descrie lipsa acestei necesități a însoțirii. Paradoxal sau nu, nevoile umane se transferă instituțiilor (precum școala), iar acestea, odată unificate și aliniate aceluiași scopuri, vor începe să manifeste dorința de a se afilia, de a fi recunoscute și ascultate în piață, de a li se spune pe nume, de a se auto-îmbunătăți, de a se re-edita, depășind, cu însoțirea adecvată, stadiul menținerii pe linia de plutire.

Rolul consilierului școlar în succesul unui elev sau al unui profesor în relația sa cu elevul tinde să devină crucial, dacă se păstrează vie atenția la beneficiile prin care o schimbare de atitudine poate modifica semnificativ rezultatele școlare și, ulterior, un întreg traseu profesional. Singura condiție este ca acest consilier școlar, precum și oamenii și mediul în care acționează să fie prezenți nu doar fizic, ci mai ales mental în acest proces care, fiind de schimbare permanentă, nu se anunță deloc ușor.

## **Bibliografie**

Egan, M. J. (2011). The Normative Dimensions of Institutional Stewardship: High Reliability, Institutional Constancy, Public Trust and Confidence. *Journal of Contingencies & Crisis Management*, 19(1), 51-58.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment*. Baltimore (MD): University Park Press.

Kozulin, A., Lebeer, J., Madella-Noja, A., Gonzalez, F., Jeffrey, I., Rosenthal, N., Koslowsky, M. (in press). Cognitive modifiability of children with developmental disabilities: A multicentre study using Feuerstein's Instrumental Enrichment – Basic program. *Research in Developmental Disabilities*.

Corporate Executive Board Study – în *Harvard Business Review*, Mai 2010.

Studiul Saratoga 2008, 2010 – PwC România, PwC UK.

# Școlile de gândire privind consilierea școlară și psihoterapia

Marin Tudor,  
Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București

În decursul timpului din perspectiva consilierii și a psihoterapiei s-au structurat multiple teorii generale. Apariția și multitudinea acestora nu reprezintă o fărâmițare/particularizare puternică a conceptului de consiliere, ci arată preocuparea specialiștilor în domeniu pentru abordarea aceleiași realități (suferința psihică), dar din unghiuri diferite. Suferința psihică reprezintă, după anumiți autori, o „stâncă uriașă care îl blochează pe individ”, din perspectiva noastră un elev, pe drumul devenirii sale. Metaforic, deplasarea stâncii (suferința psihică) ține de plasarea unei pârgii la baza acesteia pentru a o putea mișca. Ca atare, pârgia poate fi plasată oriunde și, pe cale de consecință, consilierii sau psihoterapeuții, pot să intervină direct asupra simptomului sau înainte de apariția acestuia, acționând asupra cauzelor care condiționează simptomul.

## Conceptul de consiliere și accepțiunile sale

Conceptul de consiliere școlară se regăsește în literatura de specialitate prin diferite definiții și accepțiuni. Exemplificăm:

– „Consilierea presupune existența unei persoane care are temporar sau permanent rolul de consilier și care oferă sau acceptă în mod explicit să acorde timp, atenție și respect uneia sau mai multor persoane cu rolul temporar de client. Sarcina consilierii este de a oferi clientului oportunitatea de a explora, descoperi și clarifica moduri de a trăi, valorificându-și rezervele, ceea ce conduce la sentimentul de bine interior, îndreptându-se spre o cât mai bună existență” (Asociația Britanică pentru Consiliere, 1991);

– „Consilierea este o activitate care este inițiată de o persoană care caută ajutor. Oferă oportunitatea clientului de a identifica ceea ce îl perturbă, de a se autoexplora și de a se înțelege. Procesul de consiliere îl va ajuta să-și identifice gândurile, emoțiile și comportamentele, care conștientizate fiind, îl fac să se simtă plin de resurse și să hotărască schimbarea” (Russel, Dexter și Bond, 1992);



– „Consilierea este un dialog în care o persoană o ajută pe alta care are dificultăți importante”. (Nurse, 1980);

– Consilierea este „o cale de a se relaționa și de a răspunde unei alte persoane, astfel încât consiliatul este ajutat să-și exploreze gândurile, emoțiile și comportamentul pentru a câștiga o înțelegere de sine mai clară și apoi să învețe să găsească și să utilizeze părțile sale mai tari (resursele), încât să se poată confrunta cu viața cât mai eficient, luând decizii adecvate sau acționând corespunzător. Consilierea este o relație cu scop, în care o persoană o ajută pe alta să se ajute ea însăși” (Inskipp și Johns, 1980).

Ca o sinteză a celor prezentate ne permitem să vedem consilierea ca „utilizarea cu abilitate și principialitate a relației pentru a favoriza cunoașterea de sine, autoacceptarea emoțională, maturizarea și dezvoltarea optimală a resurselor profesionale; întotdeauna scopul său este de a oferi ocazia de a lucra, a trăi cât mai satisfăcător și cu utilizarea cât mai completă a resurselor” (British Association of Counselling, 1989).

Conceptul de consiliere se regăsește în foarte multe domenii, ceea ce a condus la dezvoltarea diferitelor tipuri de consiliere: informațională, educațională, de dezvoltare personală, vocațională (OSP sau de carieră), de criză (asistarea psihologică a persoanelor aflate în dificultate).

Din perspectiva noastră, a cadrelor didactice, consilierea școlară se axează pe relația familie-copil-școală pentru a se putea desfășura o educație eficientă și eficace a copilului. Din această perspectivă, consilierea psihopedagogică care se realizează în școală are ca obiectiv dezvoltarea unui sistem coerent de scopuri în viață și întărirea comportamentului intențional. Un elev orientat spre un scop bine determinat este oricând capabil să pună în acțiune modele alternative de comportament, să abordeze problemele din viața sa din multiple perspective, fără a rămâne încremenit în proiecte prefabricate.

## **Analiza comparativă educație-consiliere-psihoterapie**

Tomșa, Viorel și Popescu (2008) constată că în literatura internațională specialiștii în domeniile ce țin de consiliere utilizează concepte precum consiliere, psihoterapie, educație. Pentru a clarifica diferența specifică dintre aceste trei concepte prezentăm analiza comparativă educație-consiliere-psihoterapie.

Tabelul 1. Analiză comparativă educație-consiliere-psihoterapie (Tomșa, Viorel și Popescu, 2008)

	<b>Educație</b>	<b>Consiliere</b>	<b>Psihoterapie</b>
<b>Motivele care stau la bază</b>	Dorința de a apropia stadiul unei persoane dintr-un anumit moment evolutiv de un stadiu superior de dezvoltare (prin învățare)	Intervenție în situații dificile și în probleme resimțite în plan subiectiv ca împovărătoare	Dificultățile și problemele ajung cronice producând stări de criză.
<b>Persoane implicate</b>	Dezvoltă personalitatea copilului/tânărului în conformitate cu un ideal educațional.	Probleme care pornesc de la dificultăți de alegere, forme de comportament deviant	Persoane ajunse în criză existențială
<b>Scopuri urmărite</b>	Formarea și dezvoltarea personalității copilului din punct de vedere cognitiv, afectiv, psihomotor.	Sprijin pentru clientele de a-și rezolva singur problemele	Restructurarea personalității clientului.
<b>Timpul de desfășurare</b>	Proces relativ continuu desfășurat intensiv în primii ani de viață	Proces discontinuu relativ scurt	Proces discontinuu de durată mai lungă decât cel de consiliere
<b>Mijloace utilizate</b>	Reprezintă ajutoare formative și structurale pentru dezvoltarea personalității copilului/adolescentului	Mijloace de incitare și de sprijin	Înlăturarea obstacolelor pentru a putea derula activități de sprijin
<b>Roluri în cadrul relației</b>	Educator-educat	Consilier-consiliat	Psihoterapeut-pacient

## Școli de gândire privind consilierea

La mijlocul secolului al XX-lea existau peste 36 de abordări generale ale consilierii și psihoterapiei; în anul 1980 numărul acestora a crescut la 250, iar la sfârșitul secolului al XX-lea existau peste 400 de abordări. Privind această multitudine de modele de consiliere și psihoterapie sunt autori care consideră că numărul mare al abordărilor teoretice va crea confuzie și chiar necredibilitate; alți autori contemporani vorbesc despre așa numitele „războaie” ale terapiei (Salzman și Norcross, 1990); după opinia noastră toate aceste abordări teoretice sunt bune, întrucât fiecare reprezintă un mod de a înțelege comportamentul uman și în același timp o practică privind consilierea și psihoterapia.

Sintetic, toate modelele terapeutice pot fi grupate în patru mari categorii, numite școli de consiliere. Aceste școli de consiliere sunt:

- școala abordării psihodinamice;
- școala abordării comportamentale și cognitiv-comportamentale;
- școala abordării umaniste sau experiențiale;
- școala abordării integrativ-eclectice.

Școala abordării psihodinamice se regăsește în :

- abordarea psihanalitică clasică (Freud);
- abordarea psihodinamică modernă sau postfreudiană.

Abordarea psihanalitică clasică își are originea în psihanaliza freudiană care este considerată atât o teorie psihologică asupra naturii umane, cât și metodă de cercetare și modalitate de consiliere sau de psihoterapie. Fiind teorie psihanalitică, aceasta aduce în prim plan procesele intrapsihice, adică tot ce ține de zona inconștientului, realizând diferența specifică între „motivele inconștiente și cele conștiente care stau la baza conduitei umane” (Holdevici și Vasilescu, 1993).

Freud consideră că structura personalității cuprinde: Id, Ego și Superego. Sinele (Id-ul) reprezintă sursa pornirilor instinctuale, cu precădere cele sexuale și violente, cu alte cuvinte impulsurile inconștiente de căutare a plăcerii și a ostilității. Eul (ego-ul) este instanța conștientă prin care are loc perceperea evenimentelor interne/externe, integrarea diferitelor conținuturi psihice. Eul mediază, de fapt, între lumea instinctuală (restructurează impulsurile inconștiente) și cerințele impuse de realitatea socială. Supraeul (superego-ul) se compune din conținuturi de natură social-valorică ideal, principii, valori morale. Trebuie să subliniem că fără ego, individul ar acționa conform impulsurilor generate de Id (sinele). Este demn de reținut că în foarte multe situații impulsurile neexprimate ale sinelui creează stări de angoasă și neliniște. În aceste situații eul are mecanisme de apărare precum reprimarea, refuzul, raționalizarea, „dar ele nu pot rezolva

problemele de fond, care sunt în inconștientul individului” (Hussen și Postelthwaite, 1991).

Freud consideră că comportamentul uman este o polaritate, adică fiecare lucru se opune altui lucru, ceea ce face ca în viața omului să existe grade diferite de conflict între forțele polare. Exemplificăm: dragoste și ură, instinct și gândire logică, sănătate și boală.

Procesul de consiliere din perspectiva lui Freud este bornat de două momente importante: catharsisul și insightul. Catharsisul este, de fapt, o descărcare psihică de natură emoțională, mai precis o retrăire pe plan psihic a experiențelor trecute. Oarecum poate fi asemănat cu efectul purificator al spovedaniei religioase, fenomen care presupune exprimarea sentimentelor în fața preotului. Din perspectiva consilierii și a consilierului, catharsisul este important întrucât terapia nu poate progresa dacă consiliatul/pacientul nu-și exprimă cât de cât trăirile sale afective, prin aceasta individul supus curei psihanalitice simțind o ușurare. Insightul reprezintă o iluminare bruscă prin care pacientul/clientul descoperă brusc și intuitiv factorii (sursele și motivele) ascunși care stau la baza comportamentului său și a problemelor sale. Din perspectiva consilierii, a psihoterapiei psihanalitice, insightul trebuie să conducă la limpezirea problemelor pacientului/clientului și înțelegerea modificării reacțiilor comportamentale nefirești.

Abordările psihodinamice moderne sau post-freudiene au ca sursă modelul clasic al psihanalizei freudiene, aducând noi accente privind aspectele biologice ale personalității. Reprezentanții acestei abordări sunt Adler și Jung. Adler subliniază importanța asumării de către individ a „responsabilității, a creării propriului destin și a găsirii unui sens în viață” (Tomșa, Viorel și Popescu, 1998). Jung lărgeste „temporalitatea personalității umane, accentuând ceea ce el denumea trecutul său primordial” (Tomșa, Viorel și Popescu, 1998), adică la baza acțiunilor omului se află experiența acestuia, dar și experiența comunității în care trăiește. Metodele și tehnicile abordării psihodinamice ce pot fi utilizate în consiliere pot fi găsite, cu precădere, în lucrările lui Holdevici (1996) sau Tomșa (2011).

Școala abordării comportamentale și cognitiv-comportamentale au ca bază teoretică și metodologică orientările behavioriste din psihologie. Aceste abordări comportamentale sunt, de fapt, o reacție la abordările psihodinamice. Modelele de consiliere și psihoterapie de tip comportamental evidențiază teoriile învățării, precum condiționarea clasică, condiționarea operantă și chiar teoria învățării sociale. Din această perspectivă, procesul de consiliere/psihoterapie trebuie văzut și înțeles ca un proces de învățare, întrucât modificarea directă a comportamentului individului „duce la schimbări în atitudini și sentimente” (Meier, 1992).

Corey (1991) include în categoria abordărilor comportamentale următoarele terapii de acțiune: consilierea sau terapia bazată pe comportament,

consilierea rațional-emoțională, consilierea cognitiv-comportamentală, consilierea sau terapia bazată pe realitate.

Modelul unanim acceptat de abordările comportamentale în cadrul consilierii/psihoterapiei are următoarea procedură:

- identificarea problemei;
- formularea obiectivelor consilierii în termeni observabili și măsurabili;
- observarea și înregistrarea comportamentului;
- stabilirea și implementarea strategiilor de consiliere;
- evaluarea modului în care s-au îndeplinit obiectivele;
- încheierea procesului de consiliere.

Școala abordării umaniste sau experiențiale încearcă și reușește să se detașeze de modurile de abordare psihodinamic și comportamentalist, întrucât acestea ar face din om prin consiliere/psihoterapie un automat depersonalizat al cărui comportament este analizat, programat și condus. Din perspectiva demersului umanist, se observă că se pune accent pe o valorificare a disponibilităților omului și care are ca obiectiv general contracararea alienării. Analizând cu atenție cele prezentate, observăm că specialiștii în psihoterapie și consiliere de factură experiențială sau umanistă văd omul ca o entitate activă, autoformativă și cu un potențial lent, dar care trebuie valorificat. În acest sens „putem spune ca psihoterapeuții/consilierii de factură umanistă sau experiențială optează mai curând pentru perfecționare, decât pentru vindecarea unor simptome sau boli... scopul fundamental al procesului de consiliere/psihoterapie îl constituie conștientizarea maximală a propriului eu sau atingerea unui nivel superior de conștiință prin care individul să devină conștient de semnificația lumii sale interne și externe și, în același timp, capabil să o construiască” (Tomșa, 2011). În cadrul acestei școli de abordări umaniste sau experiențiale se delimitează mai multe orientări:

- abordarea existențialistă (Buber, Marcel, Sartre, Corey sau May);
- abordarea nondirectivă sau consilierea centrată pe persoană, avându-l ca fondator pe Rogers (1942);
- abordarea gestaltistă, inițiată de Perls (1947).

Abordările integrativ-eclectice ale consilierii și psihoterapiei au apărut ca necesitate cerută de integrarea elementelor din mai multe teorii și concepții psihologice. „Postulatul de bază al încercărilor de abordare integrativă rezidă în faptul că rezultatele activităților de consiliere și psihoterapie sunt determinate, în primul rând, de elementele comune teoriilor consilierii și psihoterapiei și nu de cele diferențiatore” (Tomșa, 2011).

Dafinoiu (2009) reușește să grupeze factorii comuni care se regăsesc la baza obținerii unor rezultate pozitive în cadrul activităților de consiliere și psihoterapie. Apar trei mari categorii de factori:

– factori de susținere (catharsisul sau descărcarea tensiunii, identificarea cu terapeutul/consilierul, asigurarea sentimentului de confidențialitate, relația sau relaționarea pozitivă, securizarea, alianța terapeutică, coparticiparea activă a clientului și a consilierului, încrederea);

– factori de învățare (sfaturile, trăirea afectivă, asimilarea experiențelor problematice, modificarea așteptărilor privind experiența personală, explorarea cadrului de referință intern, retroacțiunea, priza de conștiință, justificarea);

– factori de acțiune (reglarea comportamentului, controlul cognitiv, încurajarea clientului să-și înfrunte temerile, modelarea, antrenamentul, confruntarea cu realitatea, trăirea succesului).

În cadrul abordărilor integrativ-eclectice ale consilierii și psihoterapiei apar mai multe viziuni, și anume:

- viziunea integrativ-eclectică a lui Garfield;
- integrarea teoretică;
- integrarea transteoretică;
- pluralismul;
- abordarea eclectică propriu-zisă.

Interesul deosebit pentru consiliere/psihoterapie trebuie înțeles în contextul creșterii insatisfacției individului/elevului în raport cu multiplele domenii în care își desfășoară activitatea. Consilierul/psihoterapeutul este în majoritatea cazurilor un spectator la o proiecție cinematografică (film) al cărui scenariu a fost realizat de autori diferiți (clientul/pacientul). Ulterior consilierul/psihoterapeutul nu mai rămâne doar spectator în fața pacienților/clientilor săi, ci devine actor care îi va ajuta pe scenariștii captivi în propriul proiect să modifice ceea ce ei repetă permanent.

## Bibliografie

- British Association of Counselling, 1989, Rugby: BAK.
- Corey, G. (1991). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. California: Books.
- Dafinoiu, I. (2009). *Elemente de psihoterapie integrativă*. Iași: Polirom.
- Holdevici, I. & Vasilescu, I.P. (1993). *Psihoterapia – un tratament fără medicamente*. București: Editura Ceres.
- Husen, T. & Postelthwaite, T.N. (1991). *The International Encyclopedia of Education*, vol.2. Oxford: Pergamon Press.
- Inskipp, F. & Johns, H. (1980). *Principles of Counselling. Series I and II*. Audiotapes. Sussex: Alexia Publications.
- Jigău M. & Stănescu, D. (2012). *Consilierea elevilor, profesorilor, părinților*. Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane SNSPA-București.
- Meier, P. D. (1992). *Introduction to psychology and Counseling*. Michigan: Baker Book House Company.
- Rogers C. R. (1992). *Client centred Therapy. Its current practice, implications and theory*. Londra: Constable.
- Tomșa, Gh. (2011). *Abordări generale ale consilierii și consultanței școlare*. Focșani: Editura Terra.
- Tomșa, Gh., Viorel, I. & Popescu, M. (2008). *Consilierea și orientarea personală socială și în carieră*.





**CAPITOLUL V**  
**STUDII EMPIRICE PRIVIND TEMPERAMENTUL ȘI**  
**STILURILE DE ÎNVĂȚARE DIN ROMÂNIA**



# **Abordarea empirică a stilurilor de învățare în studiile recente pe plan național și internațional**

Ana-Maria Cazan,  
Facultatea de Psihologie și Științele Educației,  
Universitatea „Transilvania”, Brașov

## **Introducere**

În ultimii ani, tot mai multe cercetări din domeniul educațional s-au centrat pe studierea relației dintre strategiile de învățare și performanțele școlare, încercând să răspundă la întrebări precum: De ce anumite persoane persistă în realizarea unor sarcini chiar și atunci când se confruntă cu dificultăți și altele renunță deși au abilitățile necesare pentru a duce la bun sfârșit o sarcină? Ce fel de scopuri își stabilesc elevii în ceea ce privește performanțele școlare? Cum pot influența practicile educaționale motivația pentru învățare a elevilor?

Deși numeroase cercetări au demonstrat importanța strategiilor și stilurilor de învățare, foarte puțini profesori își pregătesc elevii pentru a învăța într-o manieră independentă, familiarizându-i cu tehnicile de auto-evaluare, încurajându-i să-și stabilească scopuri specifice în învățare sau predând strategii de învățare în mod explicit. De asemenea, concepțiile despre învățare sau credințele motivaționale nu sunt evaluate în mod curent pentru a identifica dificultățile de natură cognitivă sau motivațională, înainte ca acestea să devină problematice (Cazan, 2013).

Învățământul contemporan pune în centrul preocupărilor sale stilul de învățare și centrarea pe elev. Din aceasta perspectivă, au luat avânt în ultimii ani cercetările privind investigarea stilurilor de învățare, precum și relația acestora cu adaptarea școlară și cu performanțele școlare. Stilul de învățare este specific fiecărui individ, fiind similar sau concordant cu trăsăturile de personalitate ale acestuia. De exemplu, un elev introvert va prefera sarcini care presupun interacțiuni reduse cu ceilalți, ceea ce este concordant cu modul în care ele se comportă în viața de zi cu zi (Babadogan & Budakoglu, 2012).

În ceea ce privește conceptul de stil de învățare, acesta a cunoscut accepțiuni diferite pe parcursul timpului. Astfel, dacă înainte de anii '70

stilul de învățare era asimilat conceptului de stil cognitiv, făcând referire mai ales la modul în care informația este procesată, din anii 70 începe să se impună conceptul de stil de învățare, incluzând pe lângă aspectele de natură cognitivă și pe cele care țin de trăsăturile de personalitate (Dunn, 1984). Instrumentele de măsurare a stilurilor de învățare au cunoscut și ele o largă răspândire, cel mai des folosit fiind Inventarul stilurilor de învățare construit de Kolb (1984) iar în ultimii ani impunându-se tot mai mult instrumente precum LSI – Learning Styles Inventory (Oakland et al, 1996). Instrumentul măsoară preferințele, temperamentul și stilurile de învățare ale elevilor, grupate în patru perechi de scale: Extravert sau Introvert, Practic sau Imaginativ, Rațional sau Sentimental și Organizat sau Flexibil. Rezultatele folosirii inventarului arată calități bune psihometrice pentru toate limbile în care a fost tradus și o bună capacitate de discriminare între elevii cu abilități academice ridicate și cei cu abilități scăzute (Oakland, Joyce, Horton, & Glutting, 2000).

## **Metodologia cercetării**

În ultimii ani, tot mai mulți cercetători utilizează inventare pentru evaluarea stilurilor de învățare, pentru a măsura relația acestora cu performanțele școlare. Obiectivul acestei cercetări este de a realiza o sinteză asupra celor mai folosite instrumente de evaluare a stilurilor de învățare, folosite în ultimii cinci ani în cercetările din domeniul educațional pe plan național și internațional.

Pentru a realiza sinteza cercetărilor din ultimii ani au fost folosite următoarele criterii:

- selectarea articolelor redactate în limba engleză, franceză, română;
- articole apărute în perioada 2000-2013
- articole au fost identificate folosind ca termeni de căutare Learning style și Student Styles Questionnaire
- bazele de date accesate fiind Science Direct, Proquest și Ebscohost.

Au fost identificate următoarele articole care corespund criteriilor de căutare (Tabelul 1), dintre acestea numai unele fiind selectate pentru analiză:

Tabelul 1. Studii identificate pornind de la termenii de căutare Stil de învățare și Student Styles Questionnaire

Nr.	Baza de date	Articole identificate
1	Science Direct	531
2	Proquest	1257
3	Ebscohost	816

## Rezultate

Au fost selectate pentru analiză studiile care au folosit inventare care măsoară stilul de învățare, având ca populație țintă elevii din ciclul de învățământ preuniversitar. S-a încercat în primul rând identificarea articolelor care au folosit Learning Styles Inventory propus de către Oakland. Sinteza articolelor identificate este prezentată mai jos:

Tabelul 2. Articole selectate pentru analiză care vizează stilurile de învățare și care au folosit Student Style Questionnaire (Oakland et al, 1996)

Nr.	Autori	Populația cercetării	Obiective
1.	Chen at al, 2013	3157 elevi, cu vârsta între 9-15 ani din Taiwan	Identificarea diferențelor de gen în învățarea matematicii
2.	Oakland, Joyce, Horton, & Glutting, 2000	1554 elevi americani	Identificarea diferențelor între elevii cu supradotați și cei cu dificultăți de învățare
3.	Oakland & Hatzichristou (2010)	400 elevi greci și 5400 elevi americani	Analiza diferenței stilurilor de învățare între elevii greci și elevii americani
4.	Oakland, Singh, Callueng, Singh Puri, & Goen, 2011	400 elevi din India și 400 elevi americani, cu vârste între 6-16 ani	Analiza diferenței stilurilor de învățare între elevii din India și elevii americani
5.	Oakland, Callueng, Rizwan, Aftab, 2012	463 elevi pakistanezi și 500 elevi americani, cu vârste între 6-16 ani	Analiza diferenței stilurilor de învățare între elevii din Pakistan și elevii americani
6.	Stafford & Oakland, 2006	Elevi americani, africani și hispanici	Comparația stilurilor de învățare între diferite grupuri etnice
7.	Mpofu, Oakland, 2001	376 elevi din Zimbabwe	Predicția succesului academic prin intermediul stilurilor de învățare
8.	Oakland, Alghorani, Dong, 2007	400 elevi din Palestina și 3200 elevi americani	Analiza diferenței stilurilor de învățare între elevii din Palestina și elevii americani
9.	Oakland, Mokaji, & Dempsey, 2006	400 elevi din Nigeria și 3200 elevi americani	Analiza diferenței stilurilor de învățare între elevii din Nigeria și elevii americani

10. Oakland & Li, 2006	400 elevi chinezi și 3539 elevi americani	Analiza diferenței stilurilor de învățare între elevii chinezi și elevii americani
11. Oakland, Pretorius, Dong, 2008	800 elevi sud-africani și 800 elevi americani	Analiza diferenței stilurilor de învățare între elevii sud-africani și elevii americani
12. Dong, Oakland, Ahn, 2010	5480 elevi coreeni și 3200 elevi americani	Analiza diferenței stilurilor de învățare între elevii coreeni și elevii americani
13. Oakland, 2000	214 elevi cu vârsta între 10-17 ani cu dizabilități vizuale	Identificarea preferinței pentru anumite stiluri de învățare la elevii cu dizabilități

### *Identificarea preferinței pentru anumite stiluri de învățare la elevii cu dizabilități*

Analiza studiilor citate și prezentate în tabelul 2 arată faptul că Inventarul stilurilor de învățare este un instrument folosit în cercetări diverse pe plan internațional, multitudinea limbilor în care a fost tradus precum și aplicarea sa pe populații extrem de diverse (elevi chinezi, americani, africani, nigerieni etc.) dovedește calitățile sale psihometrice bune. De asemenea, se remarcă cercetările în care participanții sunt elevi cu dizabilități, ceea ce dovedește că inventarul poate fi folosit pentru populații extrem de diverse. În ceea ce privește folosirea instrumentului de către specialiștii din România, nu au fost identificate în bazele de date analizate cercetări în care acest instrument să fie valorificat.

Pentru a realiza o imagine de ansamblu a studiilor privind stilurilor de învățare în România, am folosit ca termen de căutare numai learning style, și am selectat câteva dintre cercetările având ca participanți elevii din ciclul preuniversitar. Selecția articolelor identificate în trei baze de date internaționale a arătat o predominanță a cercetărilor privind stilurile de învățare la studenți (ciclul universitar) și relativ puține cercetări privind stilurile de învățare în ciclul preuniversitar. Majoritatea studiilor publicate de cercetători români în acest domeniu pun accentul pe relația stil de învățare – performanțe academice. Modelele cel mai des valorificate sunt modelul lui Kolb (1984), modelul lui Vermunt (2005), modelul lui Pintrich (2004) privind stilurile de învățare.

## Discuții și concluzii

În ultimii ani, studiile cu privire la stilurile de învățare au stârnit un puternic interes din partea cercetătorilor și a practicienilor, dar și controverse. Controversele pornesc chiar de la confuzia definirii termenilor referitori la stilurile cognitive și la stilurile de învățare (Coffield, Moseley, Hall, & Ecclestone (2004). Se remarcă, de asemenea, diversitatea instrumentelor folosite de cercetători pentru evaluarea stilurilor de învățare, reprezentativ în acest sens fiind studiul realizat de către Coffield și colaboratorii săi (2004). Pornind de la contribuțiile teoretice aduse în domeniu, autorii au realizat o examinare a celor mai cunoscute modele teoretice și instrumente de evaluare a stilurilor de învățare, insistând asupra validității lor și asupra valorii practice. Autorii citați au realizat o sinteză a aproximativ 70 de modele ale stilurilor de învățare, evidențiind tipologii diverse: stiluri de învățare care au la bază aspecte constituționale (Dunn, Paivio, Richardosn etc.), stiluri de învățare bazate pe structuri cognitive (Kagan, Mesick, Riding etc), stilurile de învățare – componente ale unui tip de personalitate (Myers Briggs, Epstein și Meyer etc), stilurile ca preferințe stabile de învățare (Kolb), stilul de învățare văzut ca un concept supraordonat care include orientările spre învățare și strategiile de învățare (Vermunt, Pintrich, Entwistle, Zimmerman etc). Se remarcă, de asemenea, cercetările privind folosirea instrumentelor pentru evaluarea stilurilor de învățare (Babadogan, & Budakoglu, 2012).

Studiul de față este concordant cu alte cercetări în domeniu, evidențiind interesul cercetărilor pentru stilurile de învățare. În ultimii ani, se remarcă o tendință tot mai accentuată de a analiza stilurile de învățare ca preferință stabilă de învățare, ca sinteză a orientărilor, concepțiilor și strategiilor de învățare sau în calitate de componentă a tipului de personalitate. În cercetările din România, s-au constatat preocupări relativ reduse privind cercetarea stilului de învățare la nivel preuniversitar. Se recomandă, de asemenea, implementarea unor programe de intervenție pentru dezvoltarea strategiilor de învățare pe care le folosesc elevii, în vederea creșterii nivelului de adaptare școlară și a performanțelor școlare.

## Bibliografie

- Babadogan, C., & Budakoglu, I. (2012). Learning style scales and studies used with students of health departments of universities between 1998-2008. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 2462 – 2466.
- Cazan, A.-M. (2013). *Strategii de autoreglare a învățării*. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov.
- Chen, H. I., Chen, M.-F., Lee, Y.-S., Chen, H.-P., & Keith, T. Z. (2013). Gender reality regarding mathematic outcomes of students aged 9 to 15 years in Taiwan. *Learning and Individual Differences*, 26, 55-63.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. și Ecclestone, K., (2004). What research has to say to practice. *Learning, and Skills Research Center*. New York: NLN Press.
- Dong, H., Oakland, T., & Ahn, C. (2010). Temperament styles of children in South Korea and the United States. *School Psychology International*, 31(1), 77-94.
- Dunn, R. (1984). Learning style: State of the Science. *Theory into Practice*, 23(1), 10-19.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mpofu, E., & Oakland, T. (2001). Predicting school achievement in Zimbabwean multiracial schools using Biggs' Learning Process Questionnaire. *South African Journal of Psychology*, 31(3), 20-29.
- Oakland, T. (2000). Temperament-based learning styles of visually impaired students. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94(1), 26-36.
- Oakland, T., Glutting, J. J., & Horton, C. B. (1996). *Student Styles Questionnaire: Star qualities in learning, elating, and working*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation, Harcourt Brace.
- Oakland, T., Joyce, T., Horton, C. B., & Glutting, J. (2000). Temperament-based learning styles of identified gifted and nongifted students. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 183-191.
- Oakland, T., & Hatzichristou, C. (2010). Temperament styles of greek and US children. *School Psychology International*, 31(4), 422-437.
- Oakland, T., Singh, K., Callueng, C., Singh Puri, G., & Goen, A. (2011). Temperament styles of Indian and USA children. *School Psychology International*, 32(6), 655-670.
- Oakland, T., Callueng, C., Rizwan, A. (2012). Temperament styles of children from Pakistan and the United States. *School Psychology International*, 33 (2), 207-222.
- Oakland, T., Alghorani, M.-A., Dong, H. L. (2007). Temperament-based learning styles of Palestinian and US children. *School Psychology International*, 28(1), 110-128.
- Oakland, T., & Li, L. (2006). Temperament styles of children from the People's Republic of China and the United States. *School Psychology International*, 27(2), 192-208.
- Oakland, T., Mokaji, A., & Dempsey, J. (2006). Temperament styles of Nigerian and U.S. Children. *Journal of Psychology in Africa*, 16(1), 27-34.
- Oakland, T., Pretorius, J.-D., Dong, H. L. (2008). Temperament Styles of Children from South Africa and the United States. *School Psychology International*, 29(5), 627-639.
- Pintrich, P.-R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Stafford, M., & Oakland, T. (2006). Racial-ethnic comparisons of temperament constructs for three age groups using the Student Styles Questionnaire. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 29(2), 100-111.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49(3), 205-234.



# Temperamentul școlărilor din România

## O investigație bazată pe două studii de validare

Dragoș Iliescu,  
Facultatea de Comunicare și Relații Publice,  
SNSPA, București

### Introducere

Temperamentul este definit drept un ansamblu de trăsături stilistice și relativ stabile care subsumează tendințele intrinseci de a acționa și reacționa în modalități relativ previzibile față de oameni, evenimente și, în general, față de stimuli (Teglasi, 1998). Desigur, această definiție a temperamentului apropie foarte mult acest construct de cel de „personalitate” și generează o întrebare legitimă: există o diferență între cele două? Sunt temperamentul și personalitatea sinonime? Se consideră în general că nu, nu sunt identice, și că temperamentul este inclus în personalitate. Personalitatea conține însă și trăsături caracteriale, valori și alte conglomerate care exced temperamentul unei persoane. Așadar, temperamentul este un predictor non-cognitiv proximal al comportamentului: un conglomerat dispozițional care este inclus în personalitate – în mod special desemnează acele trăsături care vorbesc despre reacțiile imediate și mai de suprafață, la stimulii din mediu.

În mod cert, temperamentul discută despre predispoziții comportamentale, despre preferința unei persoane de a manifesta un anumit tip de comportament, mai degrabă decât alt tip de comportament. De obicei, trăsăturile temperamentale sunt discutate în perechi, exact din acest motiv: preferința de a acționa mai degrabă într-un anumit fel înseamnă în mod necesar și o preferință de a nu acționa în modul opus. Vom discuta de aceea de cele mai multe ori despre temperament ca fiind diade de posibile preferințe: sociabil-nesociabil, impulsiv-controlat etc. Preferința comportamentală subsumată în temperament este relativ stabilă nu doar în timp ci de asemenea în cross-situational; ea descrie propensiunea unei persoane de a acționa în acel mod în toate situațiile cu care se confruntă. Totuși, ea nu descrie decât o preferință, iar contextul specific poate obliga persoana la manifestarea unui alt comportament decât cel preferat. Cu cât preferința este mai puternică, cu atât mai puțin importantă devine influența contextului asupra comportamentului persoanei.

Aceste trăsături apar relativ devreme în viață (Goldsmith, et al., 1987). Ele sunt observabile cu multă ușurință la copii în jurul vârstei de 4-5 ani, când interacțiunea lor socială devine mai intensă. Este relativ ușor de văzut la acea vârstă, de exemplu, dacă un copil este extravert sau introvert și după o observație de doar câteva minute sau chiar doar câteva secunde, un psiholog sau un observator suficient de fin poate da acest verdict.

De fapt, tendințele temperamentale pot fi observate și la copii mult mai mici, însă cu ceva mai mare dificultate. Cel puțin impulsivitatea, extraversia și câteva alte preferințe, devin vizibile din primele luni sau zile de viață. Se consideră de aceea că temperamentul are o puternică bază biologică, posibil influențată genetic. Însă această bază biologică este influențată atât de mediu, cât și de alegerile personale (Keogh, 2003).

Temperamentul este important pentru orice persoană, de orice vârstă. De vreme ce ghidează comportamentul uman, va putea să ne ajute să descriem, să explicăm și să prezicem comportamentul unei persoane într-o varietate de medii, cum ar fi munca, familia, timpul liber, alegerile profesionale și vocaționale, activitatea școlară și academică etc. Desigur, temperamentul și preferințele manifestate pe baza lui sunt temperate în funcție de contextul specific al alegerii care trebuie făcută, precum și, mai ales, de alegerile personale. Alegerile personale, bazate pe valori, pe experiență și pe decizii raționale, temperează pornirile temperamentale, însă, în mod cert, nu pot face asta de-a lungul întregii vieți. Pentru un adult, un astfel de scenariu în care temperamentul este atenuat de alegeri personale este mai probabil să fie întâlnit mai des decât pentru un adolescent, iar pentru un adolescent, este probabil să fie întâlnit mai des decât pentru un copil. Din acest motiv temperamentul este un predictor cu atât mai bun al comportamentului cu cât vârsta unei persoane scade. În cazul copiilor, temperamentul este unul dintre cei mai buni predictorii ai comportamentului într-o varietate de domenii de activitate.

Temperamentul copiilor are un impact substanțial asupra comportamentului lor. Acest construct are valoare predictivă pentru comportamente la școală (Keirse & Bates, 1984), pentru motivația personală, pentru stilurile de învățare, pentru relațiile din cadrul familiei, pentru relațiile cu egalii și prietenii, pentru generarea valorilor (Bates & Wachs, 1994). Este de asemenea important pentru alegerile legate de munca viitoare, cum ar fi alegerile vocaționale și profesionale: temperamentul școlarilor explică un procent important din varianța intereselor vocaționale în copii, începând cu vârsta de 8 ani (Oakland, Stafford, Horton, & Glutting, 2001) și poate ajuta la diferențierea copiilor supradotați, sau care sunt în alt fel foarte talentați, de copii care nu au astfel de talente (Oakland, Joyce, Horton, & Glutting, 2000).

Conceptul de temperament are o oarecare valoare și în domeniul psihologiei clinice. De exemplu, pe baza temperamentului pot fi identificați copii care suferă de afecțiuni de comportament și opoziționale (Joyce & Oakland, 2005). Totuși, utilizarea temperamentului în activitatea clinică, fie ea cu adulți sau copii, este mai degrabă limitată.

Revenind la contrastul dintre temperament, ca o componentă a personalității umane, și personalitate în ansamblul ei, diferențele sunt mai mari decât doar de incluziune. Personalitatea este la acest moment conceptualizată în știință pe marginea unei teorii a trăsăturilor. Se presupune că există o dimensionalitate în structura personalității umane: există un număr limitat de trăsături de personalitate importante și fiecare persoană este caracterizată de un anumit nivel de dezvoltare al acestor trăsături. Temperamentul, prin contrast, este înțeles pe marginea unei teorii tipologice. Conform acesteia, există câteva tipuri de temperament și apartenența la un tip descalifică persoana pentru apartenența la un alt tip. Un corolar al acestei teorii este că persoanele care se grupează în același tip sunt foarte asemănătoare între ele.

Teoria tipologică cel mai des utilizată pentru conceptualizarea temperamentului este probabil cadrul teoretic propus de Jung (1971). Teoria jungiană a tipurilor de personalitate postulează faptul că există patru mari dimensiuni pe baza cărora poate fi încadrată o persoană în tipuri de temperament. Fiecare din aceste două dimensiuni are două capete și o persoană nu poate aparține decât unuia din capete. Pentru patru dimensiuni sunt astfel descrise opt tipuri de temperament.

Prima dimensiune este una care descrie sursa din care o persoană își extrage energia. Putem astfel să vorbim de persoane orientate către un stil Extravert și de persoane orientate către un stil Introvert. Copiii introverți au nevoie de singurătate și de timp pentru ei, își dezvoltă ideile gândindu-se mai întâi la ele, înainte de a le discuta, se simt plini de energie după ce au petrecut ceva timp singuri, preferă să muncească singuri etc. Copiii extraverți sunt energici și entuziaști, par a se alimenta cu energie din evenimentele din exterior, se simt mai puternici după ce interacționează cu alte persoane, apreciază discuțiile și interacțiunea cu ceilalți, reacționează rapid, vorbind mai întâi și analizând doar pe urmă, înțeleg și dezvoltă idei discutându-le cu alții etc.

A doua dimensiune descrie modalitatea în care o persoană atrage și reține informație. Putem să vorbim astfel despre persoane orientate către un stil Practic sau unul Imaginativ. Copiii caracterizați de un stil Practic sunt atenți la lucrurile reale și concrete, sunt atenți la informațiile pe care le percep direct prin propriile simțuri, sunt atenți la mediul lor și la ceea ce se întâmplă în lumea care îi înconjoară, pot fi numiți realiști și pragmatici, preferă simplitatea în locul complexității etc. Copiii caracterizați de un stil Imaginativ preferă mai

mult cuvintele, metaforele și simbolurile decât faptele, sunt creativi, învață utilizând intuiția și perspicacitatea, valorizează rapiditatea și puterea de înțelegere, prețuiesc varietatea, preferă complexitatea etc.

A treia dimensiune descrie modalitatea în care o persoană ia decizii. Putem să vorbim astfel despre persoane orientate către un stil Rațional sau un stil Emoțional. Copiii caracterizați de un stil Rațional sunt analitici și critici, spun adevărul așa cum îl văd ei, apreciază logica în detrimentul sentimentului, le place să analizeze fapte și idei etc. Copiii caracterizați de un stil Emoțional sunt calzi, apreciativi și compătimitori față de cei din jur, au tact și sunt prietenoși, se simt confortabil atunci când este vorba despre probleme sau aspecte emoționale, apreciază emoțiile și sentimentele în locul logicii, au aptitudini sociale și interpersonale, înțeleg și analizează mai mult oamenii decât faptele și ideile etc.

A patra dimensiune descrie momentul în care o persoană ia decizii. Putem să vorbim astfel despre persoane orientate către un stil Organizat sau unul Flexibil. Copiii caracterizați de un stil Organizat doresc să își planifice activitățile și să aibă un orar clar, doresc să muncească fără să se grăbească, doresc să termine lucrurile pe care le-au început, doresc să ajungă la o concluzie și să nu lase lucrurile nelămurite, sunt demni de încredere, se poate pune bază pe ei, nu sunt atrași de surprize. Copiii caracterizați de un stil Flexibil doresc ca lucrurile să fie libere și nestructurate, adoră surprizele, doresc să experimenteze cât de mult se poate, doresc să se adapteze evenimentelor vieții pe măsură ce se confruntă cu ele, preferă să încalce regulile, tolerează dezordinea printre obiectele lor personale, adoră să joace diverse roluri.

Există diferențe în temperament în funcție de diverse variabile demografice, genul și vârsta fiind cele mai importante dintre aceste influențe demografice. Din punctul de vedere al vârstei, există diverse modificări, însă ele nu sunt absolut obligatorii și nu sunt din acest motiv foarte predictive. Totuși, la nivel de fenomen statistic putem spune că există o tendință ca preferința pentru Extraversie să crească, în defavoarea celei pentru Introversie, în mod incremental, de la 8 până către 13 ani. La fel, există o tendință de creștere a preferinței pentru un stil Flexibil, în defavoarea unui stil Organizat, în același interval de vârstă.

Diferențele de gen în temperamentul copiilor sunt mult mai clare și mai bine documentate (Oakland, Glutting, & Horton, 1996). Diferențele de gen în temperament apar de foarte timpuriu (Goldsmith et al., 1987) și e posibil să dăinuiească de-a lungul întregii vieți (Hammer și Mitchell, 1996). Persoanele de gen feminin preferă mai degrabă un stil Organizat, pe când persoanele de gen masculin preferă mai degrabă un stil Flexibil. Băieții preferă mai degrabă un stil Rațional, pe când fetele tind să prefere mai degrabă un stil Emoțional.

Există o oarecare legătură între temperament și cultură. După cum menționam și anterior, temperamentul este deseori definit ca având o bază biologică, dar influențată atât de mediu, cât și de alegerile personale (Keogh, 2003). Cultura influențează însă atât mediul personal cât și alegerile personale, fiind așadar o variabilă importantă în funcționarea temperamentului. Studiile cross-culturale în aspecte legate de temperament ar putea oferi dovezi pentru faptul că temperamentul are cu adevărat o bază biologică, sau, dimpotrivă, că are o bază mai degrabă culturală, tributară educației. De asemenea, studiile cross-culturale ar putea oferi comparații privind preferințele cele mai importante și diferențele scalare între aceste preferințe, între diferite națiuni. În fine, studiile cross-culturale în domeniul temperamentului ar putea oferi dovezi privind viabilitatea cross-culturală a unor chestionare care măsoară temperamentul.

Actuala cercetare nu se plasează direct în acest registru cross-cultural, însă este apropiată de acesta. Ne concentrăm pe Learning Styles Inventory (LSI, Oakland, Glutting, & Horton, 1996) ca instrument de măsurare a temperamentului școlarilor. Obiectivele noastre au fost două. Pe de o parte, am ținut către oferirea de informații cu privire la scorurile scalare ale copiilor din România și compararea acestor preferințe cu ale copiilor din SUA, așa cum sunt descrise aceste preferințe în manualul original al testului. Pe de altă parte, oferim informații de validare a predicțiilor făcute de acest chestionar, cu trimitere directă către comportamentele din cadrul clasei.

Cercetarea conține două studii, extrase din multitudinea de studii de validare realizate în România cu acest chestionar. Primul studiu se concentrează pe preferințele temperamentale ale elevilor din România și pe compararea acestor preferințe cu cele ale elevilor din SUA. Al doilea studiu tinde la validarea predicțiilor făcute de LSI cu privire la comportamentul școlarilor în clasă.

## **Studiul 1. Comparații ale preferințelor temperamentale România-SUA**

### *Participanți*

Primul studiu investighează preferințele temperamentale pentru un eșantion de elevi din România, împărțiți în patru categorii de vârstă, examinând posibilele diferențe de gen și vârstă și comparând preferințele lor temperamentale și eventualele diferențe față de cele ale copiilor din SUA. Studiul s-a desfășurat pe un eșantion de 900 de copii din România. Eșantionul a fost extras din eșantionul de standardizare al testului, care conținea 2400 de elevi, câte 100 de băieți și 100 de fete, în categorii de

vârstă incrementale de la 9 la 17 ani. În acest eșantion de 900 de copii, datele au fost agregate pentru cele patru grupe de vârstă 9-10, 11-12, 13-14 și 15-17 ani. Grupul de comparație cu elevi americani a conținut 800 de elevi, extrași aleator din eșantionul de standardizare al testului, pentru SUA (Oakland et al., 1996) și a fost compus din câte 100 de băieți și 100 de fete în cele patru categorii de vârstă 9-10, 11-12, 13-14 și 15-17 ani.

### *Metodă*

Toți participanții au completat chestionarul Learning Styles Inventory (LSI, Oakland, Glutting, & Horton, 1996), în varianta românească. Chestionarul conține 69 de itemi; la fiecare item persoana evaluată trebuie să aleagă dintre două alternative. Itemii scorează pe patru scale de temperament, anume Extravert-Introvert (23 de itemi), Practic-Imaginativ (16 itemi), Rațional-Emoțional (10 itemi) și Organizat-Flexibil (26 de itemi). Există un număr mic de itemi care scorează pentru mai multe scale. Fidelitățile scalelor, raportate în manualul românesc al testului (Oakland, Glutting, Horton, Iliescu, & Dincă, 2007) sunt toți într-o zonă foarte bună, cea mai fidelă scală este Practic-Imaginativ ( $\alpha=.83$ ), urmată de Extraversie-Introversie ( $\alpha=.77$ ), de Rațional-Emoțional ( $\alpha=.75$ ) și, în cele din urmă de Organizat-Flexibil ( $\alpha=.74$ ).

### *Rezultate*

Extravert-Introvert. Mai mulți copii din România preferă un stil Extravert (67%) decât un stil Introvert (33%) ( $\chi^2 = 136.44$ ,  $p < .001$ ). Diferențele de gen legate de Extraversie-Introversie nu sunt semnificative ( $\chi^2 = 0.83$ ,  $p > .05$ ). Diferențele de vârstă nu sunt semnificative între categoriile de vârstă 9-10 și 11-12 ( $\chi^2 = 2.16$ ,  $p > .05$ ) și sunt semnificative între categoriile de vârstă 11-12 și 13-14 ( $\chi^2 = 7.83$ ,  $p < .05$ ) și 13-14 și 15-17 ( $\chi^2 = 6.95$ ,  $p < .05$ ). Mai mulți copii din România (67%) decât din SUA (55%) preferă un stil Extravert ( $\chi^2 = 101.96$ ,  $p < .001$ ).

Practic-Imaginativ. Mai mulți copii din România preferă un stil Practic (62%) decât un stil Imaginativ (38%) ( $\chi^2 = 64.33$ ,  $p < .001$ ). Diferențele de gen legate de tandemul Practic-Imaginativ sunt ne semnificative ( $\chi^2 = 0.57$ ,  $p > .05$ ). Diferențele de vârstă sunt semnificative între categoriile de vârstă 11-12 și 13-14 ani ( $\chi^2 = 7.76$ ,  $p < .05$ ) și sunt ne semnificative între categoriile de vârstă 9-10 și 11-12 ani ( $\chi^2 = 2.41$ ,  $p > .05$ ) ca și între categoriile de vârstă 13-14 și 15-17 ani ( $\chi^2 = 0.30$ ,  $p > .05$ ). Mai mulți copii din România (62%) decât din SUA (42%) preferă un stil Practic ( $\chi^2 = 281.28$ ,  $p < .001$ ).

Rațional-Emoțional. Mai mulți copii din România preferă un stil Rațional (58%) decât un stil Emoțional (42%) ( $\chi^2 = 34.59$ ,  $p < .001$ ). Diferențele de gen legate de diada Rațional-Emoțional sunt semnificative ( $\chi^2 = 115.10$ ,  $p < .001$ ): mai multe fete (52%) decât băieți (31%) preferă un stil Emoțional. Diferențele de vârstă sunt semnificative între categoriile de vârstă 11-12 și 13-14 ani ( $\chi^2 = 4.41$ ,  $p < .05$ ) ca și între categoriile de vârstă 13-14 și 15-17 ani ( $\chi^2 = 15.70$ ,  $p < .05$ ) și sunt nesemnificative între categoriile de vârstă 9-10 și 11-12 ani ( $\chi^2 = 0.08$ ,  $p > .05$ ). Mai mulți copii din România (58%) decât din SUA (52%) preferă un stil Rațional ( $\chi^2 = 30.87$ ,  $p < .001$ ).

Organizat-Flexibil. Mai mulți copii din România preferă un stil Organizat (70%) decât un stil Flexibil (30%) ( $\chi^2 = 195.69$ ,  $p < .001$ ). Diferențele de gen legate de aria Organizat-Flexibil sunt semnificative ( $\chi^2 = 17.09$ ,  $p < .001$ ): mai multe fete (74%) decât băieți (66%) preferă un stil Organizat. Diferențele de vârstă sunt semnificative între categoriile de vârstă 9-10 și 11-12 ani ( $\chi^2 = 16.16$ ,  $p < .001$ ) ca și între categoriile de vârstă 11-12 și 13-14 ani ( $\chi^2 = 65.91$ ,  $p < .001$ ) și sunt nesemnificative între categoriile de vârstă 13-14 și 15-17 ani ( $\chi^2 = 3.36$ ,  $p > .05$ ). Copiii din România și SUA nu diferă în ceea ce privește preferințele lor pentru stilurile Organizat (70%) și Flexibil (30%) ( $\chi^2 = 0.04$ ,  $p > .05$ ).

### *Discuție*

Putem concluziona, la un nivel înalt de generalitate, că pentru copiii din România stilurile de temperament preferate sunt Extrovert, Practic, Rațional și Organizat. Copiii din SUA au de asemenea preferințe pentru stilurile Extravert, Rațional și Organizat, însă, spre deosebire de copiii din România, care preferă un stil Practic, cei din SUA preferă în general un stil Imaginativ.

În ceea ce privește diferențele în preferințele pentru diferitele stiluri temperamentale în funcție de vârstă, este clar vizibilă o evoluție dinspre o preferință pentru un stil Organizat către o preferință pentru un stil Flexibil: 92% din copiii cu vârstă de 9 ani preferă un stil Organizat și doar 39% din copiii de 15 ani mai preferă acest stil. Această evoluție este similară pentru fete și pentru băieți, deci acesta este un efect robust. Relația dintre vârstă și preferința pentru un anumit stil de temperament este liniară: copiii mai tineri preferă în mod covârșitor un stil de viață Organizat, pe când adolescenții preferă mai degrabă libertatea și fluiditatea date de un stil de viață Flexibil.

În ceea ce privește diferențele de gen, pentru băieți este mai probabil să prefere un stil Rațional, pe când pentru fete este mai probabil să prefere un stil Emoțional. Alte diferențe de gen nu au fost stabilite pentru copii din România.

În ceea ce privește diferențele cross-naționale, nu au fost stabilite diferențe semnificative din punct de vedere statistic decât între preferințele

pentru stilurile Rațional și Emoțional între copiii din România și SUA: băieții din România preferă în mai mare măsură decât cei din SUA un stil Emoțional, pe când fetele din România preferă în mai mare măsură decât cele din SUA un stil Rațional.

### *Avantaje și limite*

Studiul de față este unul dintre primele studii din România care tratează în mod riguros temperamentul copiilor. Este bazat pe un eșantion voluminos și reprezentativ și oferă comparații cross-naționale, cu copiii provenind din alte culturi.

O limită a studiului este dată de faptul că puterea de generalizare a studiului este mai degrabă mică, pentru știință în general, de vreme ce studiul se concentrează pe o țară și o cultură relativ restrânse ca importanță. Concluziile acestui studiu, mai ales cele privind diferențele de gen și evoluțiile în funcție de vârstă ale preferințelor temperamentale, pot fi generalizate pe viitor doar în măsura în care studii viitoare, realizate pe alte culturi, vor putea oferi dovezi coroborative în acest sens.

## **Studiul 2. Predicția comportamentelor școlarelor în clasă**

### *Participanți*

La studiu au participat un număr de profesori, care au evaluat o parte din elevii din clasele lor. Eșantionul de elevi a conținut 627 de participanți, toți elevi de liceu (clasele 9-12). Dintre ei, 275 sunt de gen masculin (44%) și 352 de gen feminin (56%). Vârstele sunt cuprinse între 14 și 18 ani ( $M = 16.1$ ,  $SD = 1.3$ ). Eșantionul de profesori conține  $N = 42$  de profesori. Aceștia au fost de obicei profesorii-diriginți pentru elevii evaluați. Dintre profesori, 15 sunt de gen masculin (36%) și 27 de gen feminin (64%). Vârstele sunt cuprinse între 27 și 60 de ani ( $M = 40.9$ ,  $SD = 8.9$ ). Fiecare profesor a evaluat între 4 și 25 de copii din clasa sa ( $M = 14.9$ ,  $SD = 4.1$ ).

### *Metodă*

Elevii participanți la studiu au completat Learning Styles Inventory (LSI, Oakland, Glutting, Horton, 1996), în varianta românească, chestionar descris la Studiul 1.

Profesorii participanți la studiu au evaluat fiecare elev pe baza unei liste de comportamente. Lista conține 83 de comportamente care pot fi manifestate în clasă. Comportamentele sunt extrase dintre comportamentele discutate de autorii LSI în manualul testului și către care se fac predicții importante pe baza scorurilor chestionarului.



În mod special au fost culese comportamente din secțiunile din manual care discută punctele puternice și amenințările specifice pentru fiecare stil de temperament. Profesorii au trebuit doar să bifeze pentru fiecare comportament dacă acesta a fost observat în ultimul an la elevul evaluat.

Exemple de comportamente sunt: „Distrage alți elevi de la lucru prin discuții și pălăvrăgeală” (Extraversie), „Preferă să lucreze singuri în mod constant” (Introversie), sau „Nu se sinchisește de regulile privind ordinea și formalismul.” (Emoțional).

### Rezultate

Tabelele 1-8 conțin corelațiile înregistrate de diversele comportamente cu scalele LSI.

Tabelul 1. Corelații între comportamentele asociate cu stilul Extravert și scalele LSI

		E	I	P	M	T	F	L	O
1	Distrage alți elevi de la lucru prin discuții și pălăvrăgeală.	<b>.17</b>	<b>-.19</b>	.02	-.02	-.07	.08	-.09	.09
2	Îi deranjează pe ceilalți elevi prin încercările de a vorbi cu ei sau de a-i implica în anumite activități atunci când acești elevi trebuie să lucreze la altceva.	<b>.12</b>	<b>-.13</b>	-.06	.06	.00	.01	.07	-.06
3	Petrece mai mult timp conversând și relaționând cu cei din jur decât pentru a realiza sarcinile efective, atunci când lucrează în grup.	<b>.16</b>	<b>-.15</b>	-.02	.00	.01	-.02	.09	-.08
4	Se eschivează de la lucrul individual și de la obiceiul de a reflecta ei înșiși asupra propriilor gânduri.	<b>.16</b>	<b>-.16</b>	-.01	.02	.02	-.01	.09	-.10
5	Nu-i ascultă pe ceilalți, chiar atunci când ei înșiși inițiază o conversație.	<b>.25</b>	<b>-.26</b>	-.02	.02	.08	-.05	.04	-.04
6	Reacționează impulsiv.	<b>.22</b>	<b>-.23</b>	.00	.01	.08	-.08	-.01	.01
7	Se împotrivește la a citi, a	<b>.24</b>	<b>-.24</b>	-.04	.02	.02	-.02	.06	-.06

8	scrie sau a realiza sarcini de cercetare ori alte sarcini care sunt anevoioase, neplăcute pentru ei sau de lungă durată. Caută confirmare de la elevi sau grupuri a căror influență poate să fie negativă.	<b>.19</b>	<b>-.20</b>	-.04	.04	-.05	.05	.04	-.03
9	Lasă să scape comentarii care îi rănesc pe ceilalți.	<b>.21</b>	<b>-.22</b>	-.05	.05	.00	.00	.03	-.03
10	Domină conversația și îi împiedică pe ceilalți să vorbească.	<b>.16</b>	<b>-.15</b>	.04	-.06	-.03	.02	.07	-.07
11	Emite judecăți bazate, în principal, pe aparențe	<b>.20</b>	<b>-.20</b>	-.02	.02	-.01	.01	-.01	.01

Tabelul 2. Corelații între comportamentele asociate cu stilul Introvert și scalele LSI

		E	I	P	M	T	F	L	O
12	Pare distant.	<b>-.16</b>	<b>.17</b>	-.02	.02	.05	-.05	.01	-.01
13	Se abține să-și spună părerea sau ce gândesc într-o conversație.	<b>-.17</b>	<b>.17</b>	.07	-.06	.03	-.04	-.05	.06
14	Preferă să lucreze singuri în mod constant.	<b>-.19</b>	<b>.19</b>	.07	-.05	.07	-.07	-.04	.05
15	Devine plictisit și încetează să asculte când elevii Extraverți discută subiecte lungi și alambicate.	<b>-.21</b>	<b>.21</b>	<b>.11</b>	-.10	-.07	.06	.00	.00
16	Se subvaluează pentru că ei sunt diferiți de elevii care preferă stilul Extravert.	<b>-.19</b>	<b>.19</b>	-.05	.05	-.12	.11	.01	-.01
17	Amână propria acțiune, uneori nejustificat, și pierde astfel oportunitățile de a participa la activități pe care le-ar aprecia.	<b>-.28</b>	<b>.28</b>	.05	-.04	.06	-.07	-.02	.01
18	Are nevoie de ajutor de la profesor, dar nu îl solicită.	<b>-.19</b>	<b>.20</b>	.00	.01	.05	-.06	-.01	.01
19	Lasă resentimentele și durerile să crească până	<b>-.19</b>	<b>.19</b>	.05	-.04	-.03	.03	-.04	.06

	când „explodează” din cauza unui lucru sau a unei situații care îi nemulțumește.								
20	Neglijază dezvoltarea aptitudinilor necesare relaționării sociale corecte.	<b>-.21</b>	<b>.21</b>	.07	-.04	.01	-.01	-.07	.07
21	Lucrează uneori prea mult fără o pauză.	<b>-.18</b>	<b>.20</b>	.01	-.01	-.04	.04	-.07	.08
22	Devine prea tăcut sau concentrat pe o anumită problemă și neglijează din acest motiv aspectele umane ale unei situații.	<b>-.23</b>	<b>.23</b>	.06	-.04	.02	-.02	-.08	.08
23	Vorbește încet sau cu prea puțină expresivitate	<b>-.22</b>	<b>.24</b>	.02	-.02	.01	-.01	-.03	.03

Tabelul 3. Corelații între comportamentele asociate cu stilul Practic și scalele LSI

	E	I	P	M	T	F	L	O	
24	Respinge în mod constant să studieze poezia sau alte forme de literatură pentru că par lipsite de aplicații practice pentru ei.	.02	-.01	<b>.14</b>	<b>-.14</b>	.00	.01	-.03	.04
25	Evită gândirea abstractă	-.01	.01	<b>.08</b>	<b>-.07</b>	.01	-.01	.00	.00
26	Nu înțelege probleme și legături mai profunde datorită axării lor pe lucruri și fapte foarte concrete	.02	-.04	<b>.19</b>	<b>-.17</b>	.09	-.08	-.07	.07
27	Se descurajează și renunță dacă întâlnesc dificultăți sau obstacole atunci când lucrează.	-.04	.06	<b>.13</b>	<b>-.13</b>	-.02	.03	-.05	.05
28	Este foarte hotărât în atitudine și persistă în felul de a face lucrurile	.01	-.01	<b>.14</b>	<b>-.14</b>	.06	-.05	-.02	.01
29	Ia decizii bazate pe aparențe, în special decizii despre oameni	<b>.11</b>	<b>-.11</b>	<b>.14</b>	<b>-.15</b>	.06	-.07	-.05	.05
30	Este orientat pe realitatea concretă cu care se ocupă încât nu percepe problemele care apar și evoluează	<b>-.14</b>	<b>.12</b>	<b>.22</b>	<b>-.21</b>	.01	-.01	<b>-.14</b>	<b>.15</b>

	alături de ei; acești elevi pot adopta o atitudine de genul „dacă un lucru nu este stricat, nu îl repar”								
	Îi critică pe alții datorită faptului că aceștia exprimă idei noi, inovative.	.00	.00	<b>.22</b>	<b>-.22</b>	.02	-.04	<b>-.14</b>	<b>.14</b>

Tabelul 4. Corelații între comportamentele asociate cu stilul Imaginativ și scalele LSI

	E	I	P	M	T	F	L	O	
32	Emite generalități care nu conțin detalii sau fapte care nu au legătură cu realitatea; ei pot să fie atât de prinși de teorie și abstracțiuni încât să ignore detaliile și faptele care contrazic teoriile lor.	.05	-.05	<b>-.08</b>	<b>.08</b>	-.05	.08	-.02	.03
33	Se concentrează prea mult pe planificare, astfel încât, până la sfârșit, proiectul care li s-a atribuit să nu mai fie în concordanță cu planul.	-.03	.02	<b>-.15</b>	<b>.17</b>	-.03	.04	.02	-.02
34	Devine atât de plictisit de sarcini de rutină, încât le evită și prin aceasta nu se dedică fixării aptitudinilor dobândite	<b>.10</b>	<b>-.10</b>	<b>-.14</b>	<b>.15</b>	-.04	.06	.01	-.02
35	Subvaluează contribuția colegilor care preferă stilul Practic sau subapreciază aptitudinile intelectuale ale acestora	.08	-.07	<b>-.19</b>	<b>.20</b>	.02	-.01	<b>.09</b>	<b>-.10</b>
36	Refuză să lucreze sau să vrea să execute cât mai puține sarcini pentru un profesor pe care nu îl respectă; ei pot pune la îndoială motivele profesorilor sau chiar competența lor profesională.	-.01	.02	<b>-.17</b>	<b>.15</b>	-.04	.05	.04	-.05

Tabelul 5. Corelații între comportamentele asociate cu stilul Rațional și scalele LSI

	E	I	P	M	T	F	L	O
37								
Îi critică pe alții, uneori neintenționat	.00	.00	-.02	.01	<b>.17</b>	<b>-.18</b>	.02	-.01
38								
Dorește să impună regulile, chiar când circumstanțele justifică o excepție de la respectivele reguli	.04	-.03	-.01	.00	<b>.14</b>	<b>-.15</b>	-.01	.01
39								
Nu ascultă cu destulă răbdare pe cineva căruia îi trebuie mult timp pentru a ajunge la o concluzie	.00	.01	.04	-.02	<b>.08</b>	<b>-.08</b>	.02	-.01
40								
Îi privește „de sus” pe ceilalți elevi, care preferă un stil mai puțin orientat spre logică	-.02	.02	.06	-.06	<b>.15</b>	<b>-.14</b>	<b>-.09</b>	<b>.08</b>
41								
Devine nerăbdător și face remarci tăioase atunci când un grup nu se concentrează asupra sarcinii pe care o are de îndeplinit	.02	-.02	.04	-.04	<b>.16</b>	<b>-.15</b>	-.03	.02
42								
Devine plictisit atunci când studiază poezia și alte forme de literatură; e posibil să nu le placă subiectele care par prea emoționale, prea subiective și nesubstanțiale în comparație cu științele și matematica.	.04	-.05	.04	-.04	<b>.14</b>	<b>-.13</b>	.04	-.02
43								
Pune la îndoială sau refuză să urmeze cerințe care par ilogice	-.01	.01	.01	-.01	<b>.18</b>	<b>-.17</b>	.03	-.04
44								
Își susține părerile atât de direct încât oamenii să fie jigniți.	.02	-.02	.03	-.02	<b>.17</b>	<b>-.15</b>	-.07	.07
45								
Discută și argumentează ambele fațete ale unei probleme doar pentru a o înțelege mai bine, sau discută în contradictoriu cu ceilalți doar de dragul de a discuta	.00	.01	-.04	.03	<b>.21</b>	<b>-.19</b>	.05	-.05
46								
Șochează audiența cu preambulul comentariului	.07	-.07	.00	.00	<b>.11</b>	<b>-.12</b>	-.03	.03

	lor, astfel încât sensul adevărat a ceea ce urmează să se piardă Pune la îndoială de principiu, validitatea unui 47 demers făcut de altcineva sau calitatea muncii altei persoane	.05	-.05	.03	-.04	<b>.10</b>	<b>-.10</b>	.00	.01
--	--	-----	------	-----	------	------------	-------------	-----	-----

Tabelul 6. Corelații între comportamentele asociate cu stilul Emoțional și scalele LSI

		E	I	P	M	T	F	L	O
48	Petrece prea mult timp discutând cu ceilalți în loc să muncească	-.03	.05	-.04	.05	<b>-.12</b>	<b>.14</b>	<b>.10</b>	<b>-.11</b>
49	Se descurajează atunci când sunt criticați	.02	-.02	-.02	.03	<b>-.13</b>	<b>.14</b>	.00	.01
50	Este distras de la muncă și de la activitățile școlare de către un coleg	-.04	.05	-.03	.04	<b>-.18</b>	<b>.17</b>	.02	-.02
51	Nu lucrează cu suficientă seriozitate dacă ei simt că profesorul nu le acordă atenție specială	.02	.00	<b>-.11</b>	<b>.10</b>	<b>-.18</b>	<b>.18</b>	.06	-.07
52	Este de acord cu toată lumea cu care discută, chiar dacă se întâmplă să fie vorba de păreri care se contrazic reciproc, astfel încât toată lumea să concluzioneze că ei sunt indeciziși sau nesinceri	-.03	.05	-.06	.06	<b>-.12</b>	<b>.12</b>	.00	.01
53	Este influențat puternic de emoțiile lui, este depresiv și nu mai arată interes pentru muncă	-.02	.03	-.02	.03	<b>-.12</b>	<b>.12</b>	.01	-.01
54	Face favoritisme și îi exclude pe alții din grupul lor	-.06	.05	.02	-.02	<b>-.13</b>	<b>.12</b>	-.05	.05
55	Devine dependent de ceilalți	.02	-.01	-.09	.08	<b>-.22</b>	<b>.22</b>	.08	-.07
56	Permite ca problemele celorlalți să îi răpească prea mult din timpul și energia proprie	-.04	.04	-.03	.03	<b>-.15</b>	<b>.13</b>	.05	-.05

57	Sabotează sau ignoră regulile, prin faptul că cer să se aplice prea multe excepții	-.04	.05	-.05	.05	<b>-.17</b>	<b>.16</b>	.03	-.02
58	Se lasă rănit de comentarii sau acțiuni care nu sunt direcționate special spre ei	-.01	.01	-.03	.03	<b>-.14</b>	<b>.15</b>	-.05	.05
59	Emite remarci foarte jignitoare și încărcate emoțional față de ceilalți atunci când este supărat	.00	-.01	-.02	.02	<b>-.13</b>	<b>.12</b>	-.03	.02

Tabelul 7. Corelații între comportamentele asociate cu stilul Flexibil și scalele LSI

		E	I	P	M	T	F	L	O
60	Amână începerea unei lucrări în clasă.	.11	-.10	-.02	.02	-.01	.01	<b>.18</b>	<b>-.18</b>
61	Consumă mult timp și energie încercând să se descurce totuși cu regulile care trebuie urmate.	.03	-.01	-.09	.09	-.03	.02	<b>.26</b>	<b>-.25</b>
62	Nu se sinchisește de regulile privind ordinea și formalismul.	<b>.14</b>	<b>-.13</b>	-.07	.07	.03	-.03	<b>.23</b>	<b>-.23</b>
63	Invadează teritoriul colegilor lor care aderă la stilul Organizat.	.06	-.03	<b>-.19</b>	<b>.18</b>	.01	.00	<b>.23</b>	<b>-.24</b>
64	Pare necuvincios și uneori chiar batjocoritor cu cei din jur.	.04	-.02	-.03	.02	.00	-.01	<b>.21</b>	<b>-.19</b>
65	Eșuează în realizarea părții lor dintr-un proiect de grup.	.03	-.01	-.04	.02	-.03	.03	<b>.23</b>	<b>-.22</b>
66	Îi împiedică pe cei din jur să își facă treaba.	.02	-.01	-.07	.06	.02	-.01	<b>.19</b>	<b>-.19</b>
67	Se supără sau nemulțumesc pe cei din jur cu surprizele lor.	.05	-.05	-.11	.10	-.06	.07	<b>.08</b>	<b>-.09</b>
68	Pare atât de împrăștiat încât ceilalți nu mai sunt atenți deloc la ideile și opiniile lor.	<b>.13</b>	<b>-.12</b>	-.08	.06	.02	-.02	<b>.21</b>	<b>-.20</b>
69	Dezamăgește pe alții prin faptul că nu își ține promisiunile.	<b>.10</b>	<b>-.08</b>	<b>-.09</b>	<b>.08</b>	.01	.01	<b>.19</b>	<b>-.19</b>

70	Depune doar efort minim, suficient pentru a se strecura printre cerințele școlare.	<b>.12</b>	<b>-.09</b>	<b>-.12</b>	<b>.11</b>	<b>-.10</b>	<b>.09</b>	<b>.25</b>	<b>-.25</b>
71	Devine clovnul clasei, în special dacă are și o preferință pentru stilul Extravert.	<b>-.01</b>	<b>.03</b>	<b>-.02</b>	<b>.01</b>	<b>.00</b>	<b>-.01</b>	<b>.27</b>	<b>-.26</b>
72	Renunță la școală cât de curând pot face acest lucru.	<b>-.05</b>	<b>.06</b>	<b>-.06</b>	<b>.04</b>	<b>-.01</b>	<b>.01</b>	<b>.19</b>	<b>-.19</b>

Tabelul 8. Corelații între comportamentele asociate cu stilul Organizat și scalele LSI

		E	I	P	M	T	F	L	O
73	Se îngrijorează deseori.	<b>-.13</b>	<b>.12</b>	<b>-.03</b>	<b>.05</b>	<b>-.02</b>	<b>.03</b>	<b>-.16</b>	<b>.17</b>
74	Ajunge la concluzii pripite.	<b>-.06</b>	<b>.05</b>	<b>.02</b>	<b>-.02</b>	<b>-.05</b>	<b>.06</b>	<b>-.19</b>	<b>.19</b>
75	Are păreri rigide.	<b>-.04</b>	<b>.02</b>	<b>-.01</b>	<b>.02</b>	<b>-.08</b>	<b>.09</b>	<b>-.21</b>	<b>.20</b>
76	Încearcă să-și impună așteptările asupra altora.	<b>-.04</b>	<b>.04</b>	<b>.05</b>	<b>-.02</b>	<b>.01</b>	<b>-.02</b>	<b>-.23</b>	<b>.23</b>
77	Este frustrat atunci când programul este schimbat.	<b>.02</b>	<b>-.03</b>	<b>-.01</b>	<b>.02</b>	<b>-.08</b>	<b>.07</b>	<b>-.16</b>	<b>.15</b>
78	Dorește să ia o decizie doar de dragul de a lua o decizie, chiar și atunci când nu este una bună.	<b>-.05</b>	<b>.04</b>	<b>.09</b>	<b>-.09</b>	<b>.02</b>	<b>.00</b>	<b>-.24</b>	<b>.24</b>
79	Vede lucrurile în alb sau negru, în special dacă preferă și stilul Practic.	<b>-.03</b>	<b>.02</b>	<b>.11</b>	<b>-.09</b>	<b>.04</b>	<b>-.03</b>	<b>-.20</b>	<b>.20</b>
80	Duce planurile stabilite până la extreme, indiferent de situațiile specifice care apar pe parcurs.	<b>-.07</b>	<b>.06</b>	<b>.03</b>	<b>-.02</b>	<b>-.05</b>	<b>.05</b>	<b>-.18</b>	<b>.18</b>
81	Continuă să facă lucruri conform unor metode care s-au dovedit a fi neproductive, doar pentru că s-au obișnuit să facă lucrurile într-un anumit fel.	<b>.03</b>	<b>-.03</b>	<b>.05</b>	<b>-.03</b>	<b>-.06</b>	<b>.07</b>	<b>-.19</b>	<b>.19</b>
82	Lucrează prea mult și devin orientați atât de mult spre produsul final, încât să nu mai fie atenți la proces.	<b>.06</b>	<b>-.08</b>	<b>.00</b>	<b>.01</b>	<b>.06</b>	<b>-.05</b>	<b>-.13</b>	<b>.12</b>



83	Își aduce aminte felul în care l-a dezamăgit anumiți oameni în anumite situații din trecut și refuză să mai lucreze cu acele persoane.	.02	-.02	.09	-.09	.00	.01	<b>-.20</b>	<b>.19</b>
----	--	-----	------	-----	------	-----	-----	-------------	------------

---

Patternurile corelaționale între trăsăturile temperamentale măsurate de LSI și comportamentele măsurate prin hetero-evaluare de către profesori sunt scăzute în intensitate, dar sunt semnificative din punct de vedere statistic. De asemenea, ele sunt îndreptate în direcția așteptată, pentru toate comportamentele și pentru toate stilurile de temperament.

Pentru eșantionul combinat, corelațiile stilurilor de temperament cu acele comportamente care sunt relevante și care le sunt atribuite sunt convingătoare. Pentru scala Extraversie-Introversie corelația medie este de  $r = .20$  (cuprinsă între  $.12$  și  $.28$ ). Pentru scala Practic-Imaginativ corelația medie este de  $r = .15$  (range= $.08$  și  $.22$ ). Pentru scala Rațional-Emoțional corelația medie este de  $r = .15$  (range= $.08$  și  $.22$ ). Pentru scala Flexibil-Organizat corelația medie este de  $r = .20$  (range= $.08$  și  $.27$ ). Aceste corelații nu sunt foarte mari, dar trebuie ținut cont de faptul că sunt corelații punct-biseriale și că ating pragul de semnificație statistică, pentru toate predicțiile comportamentale și toate stilurile de temperament.

Există unele diferențe de gen în aceste corelații. Astfel, există o variabilitate mai mare a corelațiilor în cadrul tandemului Extraversie-Introversie pentru băieți ( $.06$ -. $34$ ) decât pentru fete ( $.13$ -. $26$ ). De asemenea, semnalăm corelații medii mai mici pentru corelațiile din tandemul Rațional-Emoțional pentru fete ( $.13$ ) decât pentru băieți ( $.16$ ).

### *Discuție*

Correspondența tipurilor. LSI este, ca și abordare a măsurării, de principiu tributar unei abordări tipologice și nu unei abordări centrate pe trăsături. Deși scorurile chestionarului sunt etichetate în funcție de puterea preferinței (slabă, medie, puternică), tipul căruia îi aparține o persoană evaluată este cel care generează predicția comportamentală. În consecință, investigarea felului în care aceste tipuri propuse de chestionar interacționează diverse comportamente și se relaționează astfel cu o serie de predicții comportamentale, este interesantă atât din punct de vedere științific, cât și din considerente practice.

Din cele 83 de comportamente predictive, toate 83 (100%) diferențiază între tipurile opuse la un prag de probabilitate de  $p < .01$  și fac acest lucru întotdeauna în direcția presupusă de autorii testului. Doar 18 comportamente (14%) diferențiază de asemenea și între alte tipuri decât cele

indicate de autori, iar 10 dintre acestea fac diferențierea doar la un prag de probabilitate de  $p < .05$ . De exemplu, comportamentul care spune că „Invadează teritoriul unora din colegii de clasă mai Organizați” este un comportament tipic de Flexibilitate, care diferențiază, așa cum era așteptat, pentru tandemul Organizat-Flexibil ( $t[625] = 6.05$ ,  $p < .001$ ), însă diferențiază de asemenea între componentele tandemului Practic-Imaginativ ( $t[625] = 4.89$ ,  $p < .01$ ) și între componentele tandemului Rațional-Emoțional ( $t[625] = 0.04$ ,  $p > .05$ ). Aceste diferențieri multiple sunt relativ reduse în volum și ne îndeamnă să concluzionăm că LSI are nu doar o bună validitate predictivă, ci de asemenea o bună validitate diferențială.

Fidelitate. Fidelitatea pentru lista de comportamente este mai degrabă redusă. Comportamentele observabile incluse în această listă sunt de bună seamă grupate pe tipuri de temperament, similar cu cele măsurate de LSI. Fidelitățile calculate pentru cele patru scale bipolare sunt de .54 pentru scala Extravert-Introvert (23 itemi), .33 pentru scala Practic-Imaginativ (13 itemi), .45 pentru scala Rațional-Emoțional (23 itemi) și .56 pentru scala Flexibil-Organizat (24 itemi).

Trebuie menționat însă că observațiile comportamentale sunt consistente cu itemii fiecărei scale a LSI. De exemplu, adăugând observațiile comportamentale la răspunsurile primite la itemii LSI crește semnificativ fidelitățile scalelor LSI, ceea ce dovedește existența de varianță comună între itemii LSI și comportamentele din listă: de la .69 la .73 pentru scala Extravert-Introvert, de la .77 la .80 pentru scala Practic-Imaginativ, de la .71 la .73 pentru scala Rațional-Emoțional și de la .70 la .75 pentru scala Flexibil-Organizat.

## *Concluzii*

Analizele multivariate arată o coerență bună în predicție pentru scalele LSI, marcată de predicții cu o putere medie pentru tipurile temperamentale Extraversie-Introversie și Flexibil-Organizat și cu o putere scăzută, dar semnificativă, pentru tipurile temperamentale Practic-Imaginativ și Rațional-Emoțional. Predicțiile sugerate de autori sunt corecte, însă puterea efectului este scăzută, ceea ce înseamnă că este critic pentru utilizatorul testului să exercite raționament profesional atunci când trage concluzii comportamentale pe baza datelor rezultate din LSI.

Printre punctele puternice ale studiului putem menționa faptul că este unul dintre primele studii care validează predicțiile comportamentale pe baza unei liste de comportamente observabile, evaluate de evaluatori independenți, în urma comportamentului elevilor în sala de clasă. Studiul este bazat pe un eșantion mare, ceea ce face ca rezultatele să aibă o putere de generalizare mai mare. Lista de comportamente poate fi utilizată și ca

instrument separat în clasă, de profesioniștii în educație sau psihologie care au nevoie de un astfel de instrument. Limitarea majoră a concluziilor studiului ține de patternurile corelaționale care sunt, totuși, reduse – chiar dacă există semnificație statistică, mărimile efectelor sunt de cele mai multe ori mici.

## Bibliografie

Bates, J. E., & Wachs, T. D. (1994). *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., et al. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development, 58*, 505-529.

Joyce, D., & Oakland, T. (2005). Temperament differences among children with conduct disorder and oppositional defiant disorder. *The California School Psychologist, 10*, 125-136.

Jung, C.G. (1971). *Psychological Types*. London: Routledge & Kegan Paul.

Keirsey, D., & Bates, M. (1984). *Please understand me: Character and temperament types* (4th ed.). Del Mar, CA: Gnosology Books.

Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the classroom*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Oakland, T., Joyce, D., Horton, C. & Glutting J. (2000). Temperament-based learning styles of male and female gifted and non-gifted children. *Gifted Child Quarterly, 44*, 183-189.

Oakland, T., Stafford, M., Horton, C., & Glutting, J. (2001). Temperament and vocational preferences: Age, gender and racial-ethnic comparisons using the Student Styles Questionnaire. *Journal of Career Assessment, 9*, 297-314.

Oakland, T., Glutting, J. J., & Horton, C. B. (1996). *Manual of the Student Styles Questionnaire*. San Antonio, TX: Harcourt.

Oakland, T., Glutting, J. J., Horton, C. B., Iliescu, D., & Dincă, M. (2007). *Manualul tehnic al Learning Styles Inventory*. Cluj-Napoca: Odiseea.

Teglasi, H. (1998). Assessment of schema and problem solving strategies with projective techniques. In C.R. Reynolds, (Ed.) *Comprehensive Clinical Psychology* (Vol. 4: Assessment). New York: Elsevier.

# **Studiu explorativ privind structura stilurilor temperamentale în rândul elevilor din România**

Elena-Mădălina Iorga, Dan Florin Stănescu,  
Facultatea de Comunicare și Relații Publice,  
SNSPA, București

## **Stilurile de învățare – delimitări conceptuale**

Într-o societate în care învățarea a devenit un concept central al vieții individului, preocuparea pentru teoretizarea și operaționalizarea stilurilor de învățare este recurentă în rândul cercetătorilor din domenii variate: psihologie, educație, training, management, sănătate (Cassidy, 2004). În pofida interesului crescut în ceea ce privește această direcție de cercetare, stilurile de învățare fiind, de pildă, identificate drept un element cheie în performanța școlară (Cassidy și Eachus, 2000; Dunn, Honigsfeld, Doolan, Bostrom, Russo, Schiering și Tenedero, 2009; Reiff, 1992), nu există încă o definiție unanim acceptată pentru stilurile de învățare.

De cele mai multe ori, în literatura de specialitate termenii „stil de învățare”, „stil cognitiv”, respectiv „strategie de învățare” sunt utilizați interșanjabil. Cu toate acestea, la o analiză mai atentă, termenii suportă conceptualizări distincte. Allport (1937 apud Cassidy, 2004) definește „stilul cognitiv” drept modalitatea specifică individului de a rezolva probleme, a gândi, a percepe și a-și aminti, iar „stilul de învățare” reprezintă, în acest context, o aplicare a stilului de gândire în cadrul unei situații de învățare (Riding și Cheema, 1999). Mai mult, stilul cognitiv, care poate fi general sau analitic, nu reprezintă decât una dintre componentele stilului de învățare.

La rândul său, Hartley (1998), definește stilul cognitiv drept modalitatea în care individul abordează diferite sarcini cognitive, spre deosebire de stilul de învățare, care se referă la modalitatea în care individul abordează diferite sarcini care presupun învățarea. Mergând mai departe, dacă stilurile de învățare sunt mai degrabă intrinseci, strategiile de învățare, văzute drept activități pe care indivizii le întreprind pentru a studia, pot fi opționale.

Alte teoretizări privesc stilurile de învățare drept modalitatea în care indivizii încep să se axeze pe, să proceseze, să internalizeze și să rețină informații noi și dificile în mediul academic (Dunn și Dunn, 1992). Felder și Spurlin (2005) au descris stilurile de învățare în termeni de puncte tari și

preferințe specifice indivizilor cu privire la modalitatea de asimilare și procesare a informațiilor.

Sistematizând aspectele enumerate mai sus, stilul de învățare reprezintă modalitatea în care un individ preferă să abordeze o sarcină sau o situație de studiu / de învățare, indiferent că sunt avuți în vedere factori de natură cognitivă, afectivă sau fiziologică. Această modalitate poate fi privită deopotrivă ca trăsătură (adică stabilă în timp), dar și ca un proces, fiind rezultatul interacțiunii temporare dintre factorii personali și cei situaționali (Vermunt, 1996). Cu toate acestea, însă, Cassidy (2004) consideră că stilul de învățare poate fi privit ca o trăsătură, dar această structură este influențată, într-o anumită măsură de cerințele situaționale, pentru a facilita schimbarea și adaptări specifice la nivel de comportament.

## **Taxonomii ale modelelor conceptuale privind stilurile de învățare**

Literatura de specialitate privind stilurile de învățare este foarte variată, numărând peste 70 de modele conceptuale (Wilson, 2012). O serie de meta-analize au încercat, de-a lungul timpului, să ofere o perspectivă unitară cu privire la conceptualizarea stilurilor de învățare, în măsura în care au identificat preferințe sau abilități comune (Curry, 1987; Felder și Brent, 2005; Rayner și Riding, 1997; Riding și Cheema, 1991; Sternberg, Grigorenko și Zhang, 2008).

De exemplu, analizând o serie de modele elaborate anterior, Curry (1987) a identificat patru componente de bază în conceptualizarea comportamentului asociat învățării. Acestea sunt dispuse în cercuri concentrice, după cum urmează: preferințele legate de mediul de învățare (cea mai vizibilă componentă, dar totodată și cea mai ușor de modificat), preferințele legate de interacțiunea socială în timpul învățării (colaborare/competiție, dependență/independentă), preferințele legate de procesarea efectivă a informațiilor și preferințele ce țin de „personalitatea cognitivă” (care intervin atunci când comportamentul este observabil de-a lungul mai multor situații de învățare).

În aceeași măsură, Rayner și Riding (1997) clasifică stilurile de învățare în contextul abordărilor centrate pe învățare, cogniție, respectiv personalitate. Abordările centrate pe învățare acordă importanță impactului pe care stilul de învățare îl are în context educațional. Mergând mai departe în această direcție, Rayner și Riding (1997) identifică trei orientări distincte: modelele procesuale (perceperea și procesarea informațiilor – modelul învățării experiențiale al lui Kolb), modele bazate pe preferințe (pun accent pe preferințele individuale în materie de învățare – perioada din zi, aspecte legate de mediu, precum temperatura sau lumina, studiu

individual/de grup) și modele bazate pe abilități cognitive (cu focus pe dependența de mediu, sistem reprezentational sau memorie).

În ceea ce privește modelele centrate pe cogniție, acestea integrează aspecte referitoare la diferențele individuale în materie de funcționare cognitivă, și definesc stilul de învățare în termeni de general/analitic, verbal/vizual.

Deși abordările centrate pe personalitate sunt cel mai puțin răspândite în abordarea stilurilor de învățare, cel puțin sub aspect cantitativ, informațiile pe care acestea le furnizează sunt relevante în context educațional. Cel mai cunoscut model în acest sens este cel al lui Oakland, Glutting și Horton (1996), care explorează diferențele individuale din perspectiva caracteristicilor temperamentale, așa cum au fost postulate de Jung și operaționalizate ulterior prin intermediul Myers-Briggs Types Indicator (MBTI; Myers și McCaulley, 1985).

Evaluarea stilurilor de învățare prin intermediul temperamentului, ca latură dinamico-energetică a personalității, permite identificarea modalităților în care elevii preferă să obțină energie și îndrumare, să asimileze și să internalizeze informații, să ia decizii și să își orienteze, în general, viața. Cu alte cuvinte, preferințele temperamentale astfel stabilite influențează modul în care elevii învață, iau decizii, sunt motivați și se evaluează pe ei și pe ceilalți.

Spre deosebire de măsurarea abilității intelectuale generale, care subliniază calități în mare măsură rezistente la o dezvoltare semnificativă, evaluarea preferințelor în termeni temperamentali se axează pe calități care sunt modificabile. Iar acest aspect este explicabil, de vreme ce studii anterioare au demonstrat că tipurile temperamentale sunt influențate de o serie de factori, precum vârsta, genul, experiențele sociale sau culturale, alegerile personale (Bates și Wachs, 1994; Keirse și Bates, 1984; Prior, 1992; Rothbart și Jones, 1998).

Indiferent care este perspectiva din care sunt definite și evaluate stilurile de învățare, importanța cunoașterii acestora în context educațional a devenit o necesitate, ca urmare a trecerii de la o perspectivă bazată pe cât învață elevul, la una bazată pe înțelegerea modalității în care învață elevul. Ca atare, se pune din ce în ce mai mult accent pe recunoașterea diferențelor individuale la nivelul clasei de elevi și utilizarea metodelor de predare diferențiată, ca prim pas în procesul de formare a elevilor în acord cu trăsăturile proprii.

## **Metodologie**

### *Obiective*

Studiul de față își propune determinarea tipurilor temperamentale și a stilurilor de învățare ale elevilor din 360 de unități de învățământ gimnazial și liceal din România, ca parte a activităților derulate în cadrul proiectului „Stilul de învățare și temperamentul școlărilor”, POSDRU/87/1.3/S/61341.

În aceeași măsură, am avut în vedere și examinarea posibilelor diferențe la nivelul caracteristicilor preferențiale, atitudinale și comportamentale asociate temperamentului și stilurilor de învățare ale elevilor testați în funcție de genul participanților.

### *Întrebări de cercetare*

În vederea atingerii obiectivelor asumate pentru actualul demers aplicativ am pornit de la următoarele întrebări de cercetare:

I.C.I. Care sunt preferințele elevilor testați pentru cele opt stiluri de bază evaluate?

I.C.II. Care sunt combinațiile de stiluri în cazul elevilor testați?

I.C.III. Există diferențe semnificative în ceea ce privește temperamentul și stilul de învățare între elevii testați în funcție de gen?

### *Instrumente utilizate*

Pentru evaluarea temperamentului și a stilului de învățare al elevilor a fost utilizat **Learning Styles Inventory** (LSI). Instrumentul, dezvoltat de Oakland, Glutting și Horton (1996), a fost tradus și etalonat pe populația românească de Iliescu și Dincă în perioada 2004-2005, pe un eșantion reprezentativ de copii de  $N=2400$  (1200 fete și 1200 băieți, câte 100 de fete și 100 de băieți pentru fiecare dintre categoriile de vârstă din intervalul 7-18 ani).

Bazat pe tipurile temperamentale propuse de Jung și operaționalizate și popularizate ulterior prin intermediul MBTI (Myers-Briggs Type Indicator, Myers și McCaulley, 1985), LSI este un instrument de tip auto-evaluare standardizat, verbal, omnibus. Acesta constă în 69 de itemi, grupați în patru scale bipolare, care descriu preferințele temperamentale și stilurile de învățare ale elevilor cu vârste cuprinse între 8 și 18 ani.

Fiecare dintre cei 69 de itemi cu alegere forțată are două variante de răspuns, care se referă la preferințe comportamentale asociate uneia dintre cele patru trăsături bipolare avute în vedere, și anume: Extravert (E) / Introvert (I); Practic (P) / Imaginativ (M); Rațional (T) / Emoțional (F) și

Organizat (O) / Flexibil (L). Un exemplu de item pentru scala Extravert / Introvert (EI) este: „Când mă aflu într-un grup mare, de cele mai multe ori: (A) vorbesc (B) ascult”. Un exemplu de item pentru scala Practic / Imaginativ (PM) este: „Îmi place să îi ascult pe ceilalți spunând povești care sunt: (A) inventate (B) adevărate”.

În ceea ce privește distribuția itemilor pe scale, scala Extravert / Introvert (EI) are 23 de itemi, scala Practic / Imaginativ (PM) – 16 itemi, scala Rațional / Emoțional (TF) – 10 itemi și scala Organizat / Flexibil (OL) – 26 de itemi, iar 6 itemi oferă simultan informații cu privire la ambele scale.

Din punct de vedere psihometric, instrumentul are o fidelitate ridicată, pentru varianta în limba română a LSI autorii raportând indici Alpha de consistență internă mari pe toate cele patru scale bipolare. Astfel, pentru scala EI Cronbach Alpha variază între .65 (9 ani) și .83 (16 ani), cu o mediană de .77. Scala PM are indici Alpha cuprinși între un minim de .53 (7 ani) și .85 (14 ani), cu o mediană de .78, scala TF are indici Alpha cuprinși între un minim de .66 (7 și 8 ani) și .79 (15 ani), cu o mediană de .75, iar scala OL are indici Alpha cuprinși între .62 (7 ani) și .81 (17 ani), cu o mediană de .74. La nivelul întregului eșantion, cea mai ridicată consistență internă s-a înregistrat pentru scala PM ( $\alpha=.83$ ), urmată de EI ( $\alpha=.77$ ), TF ( $\alpha=.75$ ) și OL ( $\alpha=.74$ ). În cadrul actualului studiu pentru analizele statistice s-au utilizat scorurile brute.

### *Participanți*

Eșantionul analizat este format din  $N=14544$  de copii și adolescenți, cu vârste cuprinse între 10 și 18 ani, cu o medie de vârstă de  $M=13.21$ ,  $AS=1.74$ , dintre care 7539 fete și 7005 băieți. Datele privind distribuția acestora pe vârstă și gen se regăsesc în tabelul de mai jos.

Tabelul 1. Distribuția elevilor pe gen și vârstă ( $N=14544$ )

gen \ vârstă	vârstă			Total
	10-12 ani	13-14 ani	15-18 ani	
Masculin	2773	3089	1143	7005
Feminin	2992	3106	1441	7539
Total	5765	6195	2584	14544

Elevii au fost selectați, cu consimțământul semnat al părinților, din 375 de unități școlare (școli generale și licee) incluse în programul „Stilul de învățare și temperamentul școlărilor”, acoperind cele șapte regiuni de dezvoltare vizate de proiect, și anume: București-Ilfov, Centru, Sud-Est,



Sud-Vest, Nord-Est, Nord-Vest și Sud Muntenia. Din fiecare școală/liceu au fost incluse în studiu minim două clase. Distribuția exactă a elevilor pe regiuni este redată în tabelul următor.

Tabelul 2. Distribuția elevilor pe școli/licee și regiuni de dezvoltare ( $N=14544$ )

	București -Ilfov	Centru	Sud - Est	Sud - Vest	Nord -Est	Nord - Vest	Sud Muntenia	Total
Gimnaziu	1668	1212	1862	1245	2047	1506	2579	12123
Liceu	580	156	373	299	456	170	387	2421
Total	2248	1372	2235	1544	2503	1576	2966	14544

### *Procedură*

Pentru evaluarea temperamentului și a stilului de învățare al elevilor selectați, licențele de utilizare a instrumentului LSI, precum și manualele tehnice privind utilizarea acestuia au fost puse la dispoziția coordonatorului proiectului de către editorul românesc al testului. Procedura de administrare a chestionarelor, colectare a datelor, scorare și generare a profilurilor temperamentale și distribuire a acestora din urmă elevilor și profesorilor s-a derulat în perioada septembrie 2012 – martie 2013.

Mai întâi, chestionarele au fost multiplicat și transmise celor 375 de unități școlare incluse în program. Aplicarea a fost realizată de către consilierii școlari / psihologii din unitățile respective, care au beneficiat anterior de un instructaj scris privind utilizarea testului. De asemenea, testarea s-a realizat numai după ce au fost obținute acordurile părinților privind evaluarea minorilor. Din cei 14544 de elevi, 12505 au fost testați creion-hârtie, iar restul de 2039 au fost testați online. În ambele cazuri, administrarea s-a realizat în grup, perioada de completare a chestionarului fiind de aproximativ 30 de minute. Separat au fost colectate date privind o serie de caracteristici demografice relevante în contextul dat: denumirea școlii/liceului, localitatea, clasa.

După ce foile de răspuns au fost colectate (în cazul testării creion-hârtie), acestea au fost scorate automat, prin intermediul unui soft specializat, iar experții în psihometrie din cadrul proiectului au generat profilurile interpretative pentru fiecare elev. Toate cele 14544 de profiluri au fost tipărite și transmise înapoi la școli, fiind distribuite deopotrivă copiilor testați (numai în prezența părinților) și consilierilor școlari / psihologilor și profesorilor de *Limba și literatura română* înscriși în proiect.

## Prezentarea și interpretarea rezultatelor

### *Statistică descriptivă*

Prima etapă în prelucrarea datelor obținute în urma administrării instrumentului LSI se referă la calcularea mediilor și a abaterilor standard, în vederea determinării tendinței centrale, respectiv a dispersiei pentru parametrii analizați.

În general, fiecare individ poate afișa comportamente și atitudini asociate cu toate cele opt scale evaluate prin intermediul LSI, însă instrumentul indică pentru care dintre stilurile din fiecare pereche bipolară respondentul manifestă o preferință mai puternică. Bineînțeles că reacțiile sau calitățile specifice fiecărui stil nu sunt fixe și rigide, alegerea putând reflecta deopotrivă înclinațiile unei persoane, cerințele unei situații date sau chiar ambele.

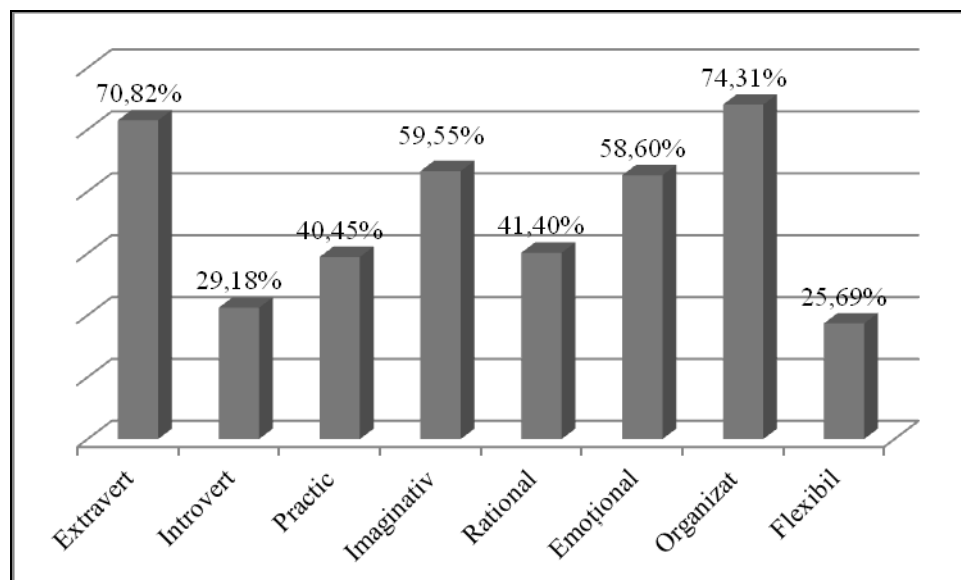
Astfel, determinarea mediilor și a abaterilor standard (Tabelul 3) indică faptul că, dintre cele opt scale, cele mai ridicate valori s-au înregistrat pentru stilul Extravert (E) – M=32.26, AS=1.94, Imaginativ (M) – M=17.96, AS=6.38, Emoțional (F) – M=12.96, AS=5.11, respectiv Organizat (O) – M=35.28, AS=9.74.

Tabelul 3. Mediile și abaterile standard pentru scalele LSI

	<b>Medie</b>	<b>Abatere standard</b>
Extravert	32.26	10.94
Introvert	21.85	8.93
Practic	14.70	5.14
Imaginativ	17.96	6.38
Rational	11.39	5.09
Emoțional	12.96	5.11
Organizat	35.28	9.74
Flexibil	22.46	10.02

De altfel, această tendință este confirmată și de determinarea procentuală a preferințelor elevilor testați pentru fiecare dintre cele opt scale. Rezultatele, sistematizate în Graficul 1, sunt consistente cu datele raportate de autorii manualului românesc al LSI (Iliescu și Dincă, 2007) în cazul stilului Extravert (pentru etalonul românesc, acest stil este preferat de 65% dintre elevi).

Graficul 1. Distribuția procentuală a elevilor pe scalele LSI

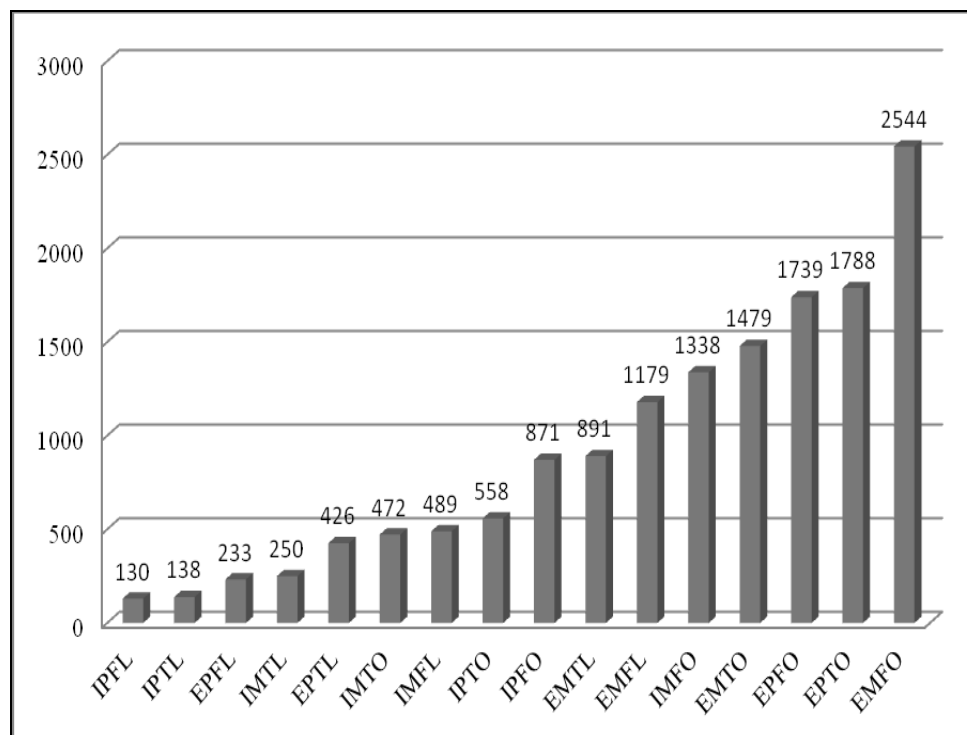


În ceea ce privește celelalte stiluri, diferențe semnificative față de etalonul românesc s-au înregistrat pe scala PM, în cazul căreia stilul Imaginativ este preferat în proporție de 59% de elevii incluși în actualul studiu, spre deosebire de elevii din eșantionul pe care s-a făcut adaptarea, din care aproximativ 65% preferă stilul Practic. În aceeași măsură, dacă pe scala OL valorile raportate la nivelul populației românești nu indică diferențe în alegerea celor două stiluri, la nivelul eșantionului în discuție aproximativ 74% dintre elevi preferă mai degrabă stilul Organizat.

În cele din urmă, înclinația către stilul Emoțional pe scala TF raportată în cadrul actualului demers (aproximativ 59% dintre elevii testați preferă acest stil) poate fi justificată prin ponderea mai mare a fetelor la nivelul eșantionului, care, potrivit lui Iliescu și Dincă (2007) iau decizii bazându-se pe propriile gânduri, trăiri sau credințe în 65% din cazuri.

Mergând mai departe cu analiza, am determinat frecvența combinațiilor de stiluri în cazul eșantionului curent, combinații rezultate prin considerarea simultană a tuturor preferințelor temperamentale raportate de către elevi (16 combinații posibile). Rezultatele obținute (Graficul 2) sugerează faptul că cea mai răspândită combinație este Extravert-Imaginativ-Emoțional-Organizat (EMFO), întâlnită în aproximativ 17,5% din cazuri, urmată de Extravert-Practic-Rațional-Organizat (EPTO), respectiv Extravert-Practic-Emoțional-Organizat (EPFO) – combinații valabile pentru aproximativ 12% dintre elevii testați.

Graficul 2. Combinații de stiluri



După cum este subliniat și în manualul testului (Iliescu și Dincă, 2007), este important ca în interpretarea acestor combinații să fie avută în vedere puterea preferinței pentru fiecare din cele patru stiluri – cu cât preferința este mai puternică, cu atât descrierile comportamentale și atitudinale specifice fiecărei combinații sunt mai relevante pentru elevul evaluat.

În linii mari, elevii care manifestă un stil de tipul Extravert-Imaginativ-Emoțional-Organizat sunt caracterizați prin următoarele: sunt interesați de alți oameni, înțelegători, creativi, entuziaști, responsabili și devotați, doresc să planifice totul dinainte. La nivelul relațiilor interpersonale, aceștia se simt confortabil în compania altora, fiind orientați către dialog și dornici să cunoască persoane noi. Prezintă o mare disponibilitate de a-și dezvălui și împărtăși propriile trăiri, ceea ce îi determină pe ceilalți să aibă încredere în ei și să li se confeseze. În aceeași măsură, sunt foarte abili în a detecta comportamente false sau duplicitate la persoanele cu care intră în contact și, de regulă, evită astfel de contacte. Sunt persoane active, cărora le place să facă parte din multe organizații, asociații, grupuri și sunt înconjurați de mulți prieteni cu care interacționează frecvent. Au o preferință ridicată pentru a fi învățați și convinge pe ceilalți și, ca urmare, se simt confortabil în rolul de lideri. Cu toate acestea, sunt sensibili la critici, de aceea, atunci

când le sunt puse la îndoială motivele, pot să reacționeze impulsiv, cu manifestări mai ales la nivelul limbajului.

Aceste caracteristici se mențin și în mediul familial. Astfel, elevilor care au ca stiluri temperamentale dominante Extravert-Imaginativ-Emoțional-Organizat le place să petreacă timpul cu familiile lor și chiar au nevoie să participe la activitățile familiale. De regulă, sunt grijulii cu părinții sau frații mai mici, având totodată nevoie să știe că sunt o parte importantă a familiei lor, că sunt unici, iubiți și apreciați. În cazul în care nu pot obține un astfel de sprijin din partea familiei, îl vor căuta cel mai probabil în alte contexte.

La nivelul clasei de elevi, cei care se încadrează concomitent în aceste stiluri preferă să învețe într-o clasă care favorizează interacțiunea și munca de grup, sarcinile creative, pentru care au la dispoziție materiale cât mai variate (cărți, suporturi multimedia), punând în principal accent pe latura umană a subiectelor și a evenimentelor. Pentru că manifestă o înclinație către stilul Organizat, simt nevoia unei organizări/ordini în locul în care învață.

Din punctul de vedere al învățării, elevii caracterizați de această combinație de stiluri învață mai bine când primesc sarcini care necesită spontaneitate (interpretarea unui text / exprimarea spontană a unei opinii cu privire la un anumit subiect) și care le permit să fie creativi și să vină cu idei noi. Reacționează bine la încurajări și laude venite din partea profesorilor sau a părinților și vor să știe că au relație specială cu profesorul și că profesorul ține la ei personal. În acest sens, apreciază atunci când profesorul li se adresează utilizând prenumele sau își face timp să stea de vorbă cu ei, precum și laudele, fiind receptivi la acest tip de feedback mai ales atunci când laudele încep prin cuvântul „tu”.

Se simt confortabil atunci când urmează să facă prezentări în fața clasei sau să prezinte rapoarte orale. Studiază cu plăcere materii din sfera umanistă (psihologia, istoria, literatura), comparativ cu materiile impersonale (cum ar fi matematica). Pentru că preferă sarcinile care le solicită spontaneitatea și imaginația, le plac mai degrabă testele de tip eseu și examinările orale, decât examenele lungi, scrise sau care le cer memorare de detalii.

Cele mai uzuale probleme care pot apărea în clasă, în comportamentul elevilor care prezintă trăsăturile enumerate mai sus se referă la posibilitatea ca aceștia: să vorbească prea mult, fără a putea fi scurți și la obiect; să petreacă prea mult timp ajutându-i pe ceilalți, ajungând să își neglijeze propria muncă și propriile responsabilități; să încerce să îi determine pe cei din jur să se conformeze așteptările lor, riscând astfel să fie percepuți sau chiar să devină autoritari; să fie deranjați de criticile care le sunt aduse sau să evite să aibă de-a face cu probleme care necesită atenție, pentru că nu se simt în largul lor în contexte conflictuale.

### *Statistică inferențială*

În această secțiune vor fi discutate rezultatele obținute pentru fiecare întrebare de cercetare formulată în vederea determinării posibilelor diferențe la nivelul stilurilor temperamentale și de învățare în funcție de gen și vârstă.

*I.C.III.* Există diferențe semnificative în ceea ce privește temperamentul și stilul de învățare între elevii testați în funcție de gen?

Pentru a răspunde la această întrebare de cercetare am realizat testul  $t$  pentru grupuri independente. Rezultatele obținute la testul  $t$  (Tabelul 5) arată că există diferențe semnificative între valorile medii înregistrate de fete și băieți în cazul a trei dintre cele patru scale bipolare, și anume PM, TF și OL. Mai precis, după cum reiese din Tabelul 5, fetele manifestă mai degrabă un stil temperamental Imaginativ ( $t(14542)=-12.820, p<.01$ ), în vreme ce băieții preferă într-o mai mare măsură stilul Practic ( $t(14542)=12.841, p<.01$ ). Cu alte cuvinte, fetele tind să acorde o mai mare importanță informațiilor de ordin intuitiv și ideilor, bazându-se de regulă pe generalizări sau teorii, spre deosebire de băieți, care sunt de regulă mai realiști, pragmatici și atenți la detalii, învață prin experiență directă și, de aceea, preferă faptele (Oakland, Iliescu, Dincă și Dempsey, 2008).

Aceste rezultate sunt, de altfel, consistente cu cercetări anterioare realizate pe populația românească. De exemplu, într-un studiu comparativ privind stilurile temperamentale ale elevilor români și americani, Oakland et al. (2008) raportează, de asemenea, că mai multe fete decât băieți preferă stilul Imaginativ. Mergând mai departe, această tendință se regăsește și la nivel internațional: Australia (Oakland, Faulkner și Bassett, 2005), Costa Rica (Oakland și Mata, 2007), Grecia (Oakland și Hatzichristou, 2010) sau Statele Unite (Bassett și Oakland, 2009).

De cealaltă parte, studii similare realizate în țări asiatice fie nu au identificat diferențe în funcție de gen pe această scală (Wong, 2004), fie dimpotrivă au raportat că băieții sunt mai degrabă înclinați către stilul Imaginativ decât fetele (Oakland și Lu, 2006).

Tabelul 4. Testul  $t$  – statistici de grup

	<b>Gen</b>	<b>N</b>	<b>Medie</b>	<b>Abatere standard</b>
Practic	masculin	7005	15.26	4.98
	feminin	7539	14.17	5.23
Imaginativ	masculin	7005	17.26	6.22
	feminin	7539	18.61	6.46
Rațional	masculin	7005	13.56	4.77
	feminin	7539	9.37	4.52
Emoțional	masculin	7005	10.73	4.86
	feminin	7539	15.04	4.42
Organizat	masculin	7005	34.38	9.92
	feminin	7539	36.10	9.50
Flexibil	masculin	7005	23.32	10.27
	feminin	7539	21.66	9.72

Tabelul 5. Testul  $t$  pentru grupuri independente

	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
Practic	32.049	.000	12.841	14542	.000
			12.865	1.453E4	.000
Imaginativ	19.062	.000	-12.820	14542	.000
			-12.837	1.452E4	.000
Rațional	12.136	.000	54.359	14542	.000
			54.254	1.431E4	.000
Emoțional	88.348	.000	-56.092	14542	.000
			-55.897	1.414E4	.000
Organizat	24.332	.000	-10.672	14542	.000
			-10.655	1.435E4	.000
Flexibil	32.588	.000	10.006	14542	.000
			9.986	1.431E4	.000

În ceea ce privește modalitatea în care iau decizii (scala TF), băieții sunt mai degrabă înclinați către logică și standarde obiective ( $t(14542)=54.359$ ,  $p<.0$ ), pe când fetele țin în primul rând cont de

standardul personal, bazat pe propriile credințe și trăiri ( $t(14542)=-56.092$ ,  $p<.01$ ). Astfel, în momente care presupun luarea de decizii, băieții valorizează mai degrabă dreptatea, cinstea, adevărul, spre deosebire de fete care valorizează compasiunea, cooperarea și diplomația. Pentru că pun accent pe adevăr și pe redarea acurată a acestuia, este posibil ca băieții să se exprime de cele mai multe ori fără menajamente, ceea ce îi poate leza pe cei cu care intră în contact. Preferă activitățile competitive, dar nu se simt confortabil să își exprime deschis trăirile. Spre deosebire de acestea, fetele sunt în general mai sensibile la aspectele emoționale și caută mai degrabă armonia și activitățile care presupun cooperare.

Această tendință privind înclinația către un stil Rațional în cazul băieților, respectiv un stil Emoțional în cazul fetelor, a fost identificată deopotrivă în adaptarea și etalonarea instrumentului LSI pe populația românească (Iliescu și Dincă, 2007), precum și în alte studii: Oakland et al. (2008), Oakland, Faulkner și Bassett (2005), Oakland și Mata (2007), Oakland și Hatzichristou (2010), Wong (2004).

Dacă la nivelul populației generale nu există diferențe semnificative în ceea ce privește măsura în care elevii sunt înclinați spre a lua decizii (Iliescu și Dincă, 2007), studiul de față arată că fetele preferă un mediu predictibil și au un stil de viață structurat, luând cu ușurință decizii ( $t(14542)=-10.672$ ,  $p<.01$ ), spre deosebire de băieți care se adaptează cu ușurință în contexte noi, preferă surprizele și tind să amâne pe cât posibil luarea deciziilor, pentru că simt că nu dispun de toate informațiile necesare ( $t(14542)=10.006$ ,  $p<.01$ ). Pentru că le place să facă lucrurile respectând regulile, fetele au nevoie ca ceilalți să le comunice clar care sunt așteptările în ceea ce le privește. Mai mult decât atât, lucrează de regulă după un program bine stabilit, pe care îl urmează îndeaproape, de aceea nu reacționează bine atunci când intervin schimbări. Băieții, în schimb, preferă surprizele și un program flexibil, însă nu reacționează bine la reguli impuse din exterior.

Dacă aceste rezultate sunt comparabile cu cele raportate, de exemplu, pentru Statele Unite (Bassett și Oakland, 2009; Oakland et al., 2008), în China stilul Organizat este preferat în egală măsură de băieți și de fete (Lu și Oakland, 2006).

## Concluzii

Identificarea stilurilor temperamentale dominante în rândurile elevilor, permite dobândirea de informații valoroase, care pot avea o serie de implicații practice în context educațional, atât la nivel individual, cât și interpersonal de la integrare socială și identificarea potențialului, până la construcția de



programe de optimizare personală a elevilor sau optimizarea procesului educațional prin actualizarea și diversificarea metodelor de predare.

Necesitatea adaptării metodelor de predare la stilurile de învățare ale elevilor se impune, de vreme ce, după cum subliniau Bednar, Cunningham, Duffy și Perry (1991), învățarea nu este un proces pasiv, care consumă cunoștințe și este dirijat din exterior, ci este mai degrabă un proces activ, auto-dirijat, în cadrul căruia individul internalizează cunoștințele pe baza propriilor interpretări ale experiențelor de învățare. În acest context, și rolul predării este reevaluat, aceasta fiind văzută nu doar ca o simplă transmitere de informații, ci ca oferire de sprijin și îndrumare în cadrul acestui proces auto-dirijat (Lonka și Ahola, 1997), într-un mediu de învățare sigur și confortabil (Honigsfeld și Schiering, 2004).

Mai mult, o serie de contribuții empirice confirmă faptul că o mai bună cunoaștere a stilurilor de învățare ale elevilor de către profesori influențează pozitiv rezultatele școlare atunci când această cunoaștere este dublată de ajustări specifice la nivelul strategiilor și metodelor instructionale (Cano-Garcia și Hughes, 2000; Evans și Waring, 2006; Hall și Moseley, 2005; Honigsfeld și Schiering, 2004; Minotti, 2005; Noble, 2004; Rosenfeld și Rosenfeld, 2008).

Cu toate acestea, în pofida interesului crescut privind stilurile de învățare în mediile școlare, majoritatea profesorilor continuă să utilizeze metode de predare și evaluare bazate în principal pe transmiterea de informații, respectiv evaluare unitară (Evans și Waring, 2006; Guild, 2001). De aceea, așa cum subliniază o serie de autori (Honigsfeld și Schiering, 2004; Tomlinson, 2004) pentru a dezvolta metode de predare și evaluare personalizate este necesară în aceeași măsură și instruirea profesorilor (training, mentorat).

În acest context, informațiile furnizate de testarea elevilor din eșantionul curent reprezintă un punct de plecare în actualizarea arhitecturilor de învățare existente și personalizarea modalităților de evaluare în școlile incluse în proiectul „Stilul de învățare și temperamentul elevilor – instrumente pentru o educație creativă”.

Bineînțeles că rezultatele obținute trebuie să fie privite având în vedere limitările demersului investigativ realizat. Astfel, deși rezultatele obținute prin realizarea testului  $t$  pentru grupuri independente au oferit informații relevante privind diferențele în structura stilurilor temperamentale pe eșantionul analizat, introducerea în analiză a unor variabile precum performanța școlară, tipul de familie (lipsă părinți / familie monoparentală / ambii părinți) sau implicarea în activități extracuriculare ar potența rezultatele obținute.

Dincolo de diferențele în stilurile de temperament în funcție de gen, vârsta a fost, de asemenea, identificată drept un factor important în determinarea preferințelor comportamentale și atitudinale asociate celor patru

scale bipolare utilizate în evaluarea temperamentului (Basset, 2005; Basset și Oakland, 2009). De aceea, o direcție viitoare de cercetare poate avea în vedere determinarea diferențelor la nivelul stilurilor temperamentale luând în considerare vârsta elevilor testați.

În egală măsură, pot fi luate în considerare și alte variabile individuale ale elevilor, precum motivația, locul controlului, auto-eficacitatea, afectivitatea pozitivă/negativă, imaginea de sine sau reglarea emoțională.

Pentru că identificarea și înțelegerea particularităților individuale privind procesul rezolutiv reprezintă elemente cheie în definirea nevoilor de învățare ale elevilor, evaluarea percepțiilor profesorilor cu privire la manifestările comportamentale și atitudinale ale elevilor în raport cu învățarea poate nuanța rezultatele, de vreme ce elevii care prezintă stiluri de învățare alternative sunt, de regulă, percepuți ca fiind mai puțin eficienți decât elevii cu stiluri de învățare tradiționale (Evans și Waring, 2006; Noble, 2004) și deci evaluați necorespunzător.

Diferențe semnificative în structura tipurilor temperamentale și a preferințelor legate de stilul de învățare au fost identificate și în funcție de specificul disciplinelor studiate (Jones, Reichard și Mokhtari, 2003; Vermunt, 2005). Ca atare, introducerea într-o cercetare viitoare a disciplinelor studiate poate oferi informații cu privire la măsura în care stilurile de învățare ale elevilor testați sunt stabile sau, dimpotrivă, variază în funcție de strategiile de învățare și operațiile cognitive specifice disciplinelor.

## Bibliografie

Bassett, K. & Oakland, T. (2009). Temperament preferences for children ages 8 through 17 in a nationally represented sample. In J. Kaufman (Ed). *Intelligent testing: Integrating psychological theory and clinical practice* (pp. 30-52). Boston: Cambridge University Press.

Bates, J. E. & Wachs, T. D. (eds) (1994). *Temperament: Individual Differences of the Interface of Biology and Behavior*. Washington, DC: American Psychological Association.

Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., & Perry, J. D. (1991). Theory into practice: how do we link. In G. J. Anglin (Ed.), *Instructional technology: past, present and future* (pp. 88-101). Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Cano-Garcia, F. & Hughes, E. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20(4), 413-430.

Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 24(4), 419-444.

Cassidy, S. & Eachus, P. (2000). Learning Style, Academic Belief Systems, Self-report Student Proficiency and Academic Achievement in Higher Education. *Journal of Educational Psychology*, 20(3), 307-322.

- Curry, L. (1987). *Integrating Concepts of Cognitive Or Learning Style: A Review with Attention to Psychometric Standards*. Ottawa: Learning Styles Network.
- Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L. S., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, M. & Tenedero, H. (2009). Impact of learning-style instructional strategies on students' achievement and attitudes: Perceptions of educators in diverse institutions. *Clearing House*, 82(3), 135-140.
- Evans, C. & Waring, M. (2006). Towards inclusive teacher education: Sensitising individuals to how they learn. *Educational Psychology*, 26(4), 499-518.
- Felder, R. M. & Spurlin, J. E. (2005). Applications, reliability and validity of the Index of Learning Styles. *International Journal of Engineering Education*, 21(1), 103-112.
- Guild, P. B. (2001). *Diversity, Learning Style and Culture*. *New Horizons for Learning*. Accesat online la adresa <http://www.newhorizons.org/strategies/styles/guild.htm> (ultima accesare 30.05.2013).
- Hall, E. & Moseley, D. (2005). Is there a role for learning styles in personalised education and training? *International Journal of Lifelong Education*, 24(3), 243-255.
- Honigsfeld, A. & Schiering, M. (2004). Diverse approaches to the diversity of learning styles in teacher education. *Educational Psychology*, 24(4), 487-507.
- Iliescu, D., & Dincă, M. (2007). *Inventarul Stilurilor de Învățare (LSI, Learning Styles Inventory): Manual tehnic si interpretativ*. Cluj-Napoca: Odiseea.
- Jones, C., Reichard, C. & Mokhtari, K. (2003). Are students' learning styles discipline specific? *Community College Journal of Research and Practice*, 27(5), 363-375.
- Keirse, D. & Bates, M. (1984). *Please Understand Me: Character and Temperament Types*. Del Mar, CA: Prometheus Nemesis.
- Lonka, K., & Ahola, K. (1995). Activating instruction — how to foster study and thinking skills in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 351-368.
- Minotti, J. L. (2005). Effects of learning-style-based homework prescriptions on the achievement and attitudes of middle school students. *NASSP Bulletin*, 89(642), 67-89.
- Myers, I. B. & McCaulley, M. (1985). *Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychological Press.
- Noble, T. (2004). Integrating the revised Bloom's taxonomy with multiple intelligences: A planning tool for curriculum differentiation. *Teachers College Record*, 106(1), 193-211.
- Oakland, T. & Hatzichristou, C. (2010). Temperament Styles of Greek and US Children. *School Psychology International*, 31(4), 422-437.
- Oakland, T. & Lu, L. (2006). Temperament styles of children from the People's Republic of China and the United States. *School Psychology International*, 27, 192-208.
- Oakland, T. & Mata, A. (2007). Temperament styles of children from the Costa Rica and the United States. *Journal of Psychological Type*, 67, 91-102.
- Oakland, T. Faulkner, M., & Bassett, K. (2005). Temperament styles of children from Australia and the United States. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 19, 35-51.
- Oakland, T., Glutting, J. & Horton, C., (1996). *Student Styles Questionnaire*. San Antonio, Texas: The Psychological Corporation.
- Prior, M. (1992). Childhood Temperament. *Journal of Child Psychiatry*, 33, 249-79.
- Rayner, S & Riding, R. (1997). Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles. *Educational Psychology*, 17, 5-27.
- Reiff, J. C. (1992). *Learning styles*. Washington, DC: National Education Association of the United States.
- Riding, R.J. & Cheema I. (1991). Cognitive styles – An overview and integration. *Educational Psychology*, 11(3&4): 193-215.

Rosenfeld, M. & Rosenfeld, S. (2008). Developing effective teacher beliefs about learners: The role of sensitizing teachers to individual learning differences. *Educational Psychology, 28*(3), 245-272.

Rothbart, M. K. & Jones, L. B. (1998). Temperament, Self-Regulation, and Education. *School Psychology Review, 27*, 479-91.

Sternberg, R., Grigorenko, E., & Zhang, L. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. *Perspectives on Psychological Science, 3*(6), 486-506.

Tomlinson, C. A. (2004). Differentiation in diverse settings. *School Administrator, 61*(7), 28-31.

Vermunt, J.D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education, 49*, 205-234.

Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenographic analysis. *Higher Education, 31*, 25-50.

Wilson, M. (2012). Students' learning style preferences and teachers' instructional Strategies: Correlations between matched styles and academic achievement. *SRATE Journal, 22*(1), 36-44.

Wong, C. (2004). *Temperament style, motivational regulation, and achievement among Chinese students*. Accesat online 30.05.2013 <http://hdl.handle.net/10722/31562>.

# **Cunoașterea și valorificarea stilurilor de învățare – premisă a obținerii performanței școlare: studiu pilot**

Cristina Maria Iordache,  
Școala Gimnazială „Pia Brătianu”, București

Dan Florin Stănescu,  
Facultatea de Comunicare și Relații Publice,  
SNSPA, București

## **Introducere**

În context educațional, putem afirma că personalitatea elevului are un impact semnificativ asupra întregului demers de predare și instrucție. De aceea, cunoașterea elevului constituie o condiție primordială a organizării eficiente a procesului de învățământ, acest fapt fiind demonstrat de întreaga istorie a gândirii psihologice și pedagogice.

Cunoașterea copilului nu se reduce la un ansamblu de informații privitoare la el, devine cunoaștere numai dacă aceste date sunt ordonate în funcție de criterii, se stabilește ponderea fiecărei informații în funcție de importanța acesteia, se surprinde elementul caracteristic căreia i se subordonează, se stabilesc relații între informații și se organizează într-un sistem.

Toți acești pași se parcurg pentru a asigura condiții optime de dezvoltare a copilului, pentru a-i menține o stare de sănătate nu numai fizică, ci și psihică, pentru a înlătura posibile situații conflictuale, pentru cultivarea sentimentului de încredere în forțele proprii. În complexa activitate destinată cunoașterii copilului un loc aparte îl ocupă probele psihologice care vizează cunoașterea unor caracteristici de personalitate.

Cunoașterea elevului nu este o problemă nouă, dar e mereu actuală și prezintă o importanță deosebită în procesul instructiv-educativ. În acest context, cadrelor didactice le revine rolul de a crea premisele și condițiile optime pentru valorificarea potențialului psihologic de care dispune fiecare elev (Kulcsar, 1978; Rosenfeld și Rosenfeld, 2008).

Cunoașterea particularităților psiho-individuale ale elevilor constituie necesitatea de bază pentru un management optim la nivelul clasei de elevi. Identificarea particularităților fiecărui copil, a disponibilităților, a

progreselor înregistrate periodic favorizează adaptarea, reglarea procesului de instrucție și educație, astfel încât să răspundă optim nevoilor fiecărui elev și să asigure șanse egale de dezvoltare tuturor copiilor.

Cunoașterea elevilor poate fi definită ca „o activitate de investigare științifică a resurselor existente la nivelul personalității obiectului educației, activitate proiectată și realizată de subiectul educației în mod independent sau cu sprijinul unor factori specializați: profesori – consilieri, profesori logopezi etc.” (Cristea, 1998, p.83)

Cunoașterea elevilor poate fi evidențiată în cel puțin două ipostaze:

i. Cunoașterea ca stare de reflecție a unei realități, ca imagine subiectivă pe care profesorul și-o formează despre fiecare elev, care îl sprijină pe acesta în demersul proiectării situațiilor de învățare. Informațiile relevante – individuale și sociale – despre particularitățile de dezvoltare și învățare ale elevilor oferă posibilitatea încurajării și sprijinirii elevilor în funcție de nevoile specifice de învățare ale fiecăruia.

ii. Cunoașterea ca proces de comunicare între profesor și elevii săi, care este o acțiune continuă și zilnică, nu o intervenție specifică și singulară.

Evident, cele două ipostaze ale cunoașterii nu acționează izolat și nici una dintre ele nu poate fi tratată ca fiind mai puțin importantă în influențarea rezultatului unei activități de învățare. Mai mult decât atât, cunoașterea presupune interacțiune. Cunoașterea elevilor este în același timp un proces și o relație.

Cunoașterea psihologică a copilului școlar este necesară și importantă, aceasta venind în sprijinul cadrelor didactice, care trebuie să aplice principiul tratării individuale a copilului, sporind astfel eficiența muncii educative. Pentru a obține rezultate deosebite în procesul educativ, învățătorii trebuie să-i cunoască pe copii și cunoscându-i, să-i educe.

Cunoașterea elevului reprezintă o activitate de investigare științifică a resurselor existente la nivelul personalității obiectului educației, activitate proiectată și realizată de subiectul educației în mod independent sau cu sprijinul unor factori specializați: profesori-consilieri, profesori-logopezi, profesori-cercetători etc. Această activitate urmărește realizarea următoarelor scopuri pedagogice: evidențierea nivelului de dezvoltare fizică, psihică și socială a elevului, în raport cu standardele vârstei psihologice și ale treptei școlare; evidențierea nivelului de cunoștințe (informații de bază-strategii de cunoaștere-atitudini cognitive) dobândite în raport cu obiectivele generale și specifice ale treptei și ale disciplinelor școlare; evidențierea strategiilor de educație/instruire adaptate la situația concretă a fiecărui elev.

Cunoașterea elevului reprezintă premisa individualizării depline a procesului de învățământ care presupune „acțiunea de adaptare a activității didactice la particularitățile fiecărui obiect al educației”. Această acțiune

„asigură o dezvoltare integrală optimă și o orientare eficientă a aptitudinilor proprii, cu scopul integrării creatoare în activitatea socială” (Cristea, 1998).

Conceptul operațional de cunoaștere a elevului delimitează principalele acțiuni necesare pentru descifrarea formulei individuale a personalității care exprimă contribuția tuturor factorilor fizici, psihologici și sociali angajați în proiectarea eficientă a activității elevului, realizată în context școlar și extrașcolar. Aceste acțiuni vizează: selecționarea informațiilor semnificative pentru înțelegerea personalității elevului (raportul general-particular; ponderea anumitor variabile în raport cu altele, unitatea sistemului psihic); prelucrarea și interpretarea informațiilor în vederea stabilirii diagnozei pedagogice, centrată asupra potențialului pozitiv al personalității elevului; valorificarea informațiilor finale la nivelul unei prognoze pedagogice, centrată asupra evoluției personalității elevului, angajată pe termen mediu și lung.

Principiile activității de cunoaștere a elevului definesc o triadă de cerințe funcționale care angajează capacitatea de investigație a profesorilor. Se au în vedere următoarele principii: principiul abordării unitare a personalității elevului, prin raportarea la structura de funcționare a sistemului psihic uman; principiul anticipării dezvoltării personalității elevului, prin valorificarea permanentă a resurselor de învățare și de integrare socială; principiul auto-determinării personalității elevului prin dirijarea sistemului de relații: sociale, școlare, profesionale, personale (Golu, 1999).

Metodologia cunoașterii elevului implică două tipuri de investigații care pot fi realizate de factori specializați, responsabili în acest domeniu de activitate (profesori-consilieri, psihopedagogi școlari, profesori-diriginți) dar și de alți „actori ai educației” (cadre didactice, părinți etc.): investigația longitudinală, care asigură acumularea cantitativă a observațiilor despre elev realizate permanent în legătură cu activitatea didactică și extradidactică, realizată în mediul școlar și extrașcolar; investigația transversală, care asigură interpretarea calitativă a observațiilor pedagogice acumulate anterior, interpretare realizabilă la diferite intervale de timp pe baza unor criterii specifice (Holban, 1978).

Una dintre problemele de fiecare zi ale cadrelor didactice la clasă, legată de eficiența, succesul învățării, este cum să organizeze predarea-învățarea din cadrul lecțiilor, la copii diferiți, din punct de vedere al capacităților și abilităților, ritmurilor și stilurilor de învățare ori al altor diferențe individuale (ca de pildă canalul senzorial predilect).

Diferențele individuale între copiii din aceeași clasă – copii care sunt de obicei de aceeași vârstă sau de vârstă foarte apropiată – se manifestă, de asemenea, din punct de vedere al genului (băieți și fete), al originii sociale și mediului cultural din care provin, al apartenenței etnice, religioase etc.

Diferențele în plan psihologic, mai ales cu referire la structurile de personalitate – aptitudini, temperament, caracter, motivație etc. – de

inteligentă sau capacitate creativă, sunt de multe ori extrem de mari. Diferențele de dezvoltare și/sau de pregătire a unui copil la intrarea în școală (aptitudinea de școlaritate) sau la începutul unui stadiu de învățare școlară sunt de asemenea, adeseori mari. Implicațiile metodologice, cu referire la strategii și metode de lucru la clasă, sunt evidente și importante (Evans și Waring, 2006; Rosenfeld și Rosenfeld, 2008).

## **Stiluri de învățare – repere conceptuale**

În psihologie, conceptul de „stil”, introdus de către Adler (1992 apud Cristea, 1998) – „life style”- evidențiază unicitatea și individualitatea unei persoane, felul acesteia de a fi, modul de a gândi și de a acționa, care se datorează în ultimă instanță, unei particularități a personalității.

Stilurile de învățare sunt o formă particulară a stilurilor cognitive și se referă la modul particular în care o persoană, pe de o parte percepe informația, iar pe de altă parte prelucrează această informație (Bernat, 2006).

O definiție minimală a stilurilor de învățare poate fi următoarea: „o descriere a atitudinilor și comportamentelor care determină modul preferat de învățare a unui individ” (Honey și Mumford, 1992). Definiția indică două dimensiuni fundamentale ale stilurilor de învățare: dimensiunea psihologică și cea acțională. Aspectele practice ale activității elevilor sunt bazate pe mecanisme și reacții psihologice care devin evidente imediat, prin intermediul unor comportamente care nu par a fi legate de „meseria de elev”.

Datorită faptului că suntem diferiți și modul în care învățăm este diferit. Elevii preferă experiențele de învățare în care sunt activ implicați, astfel ei vor obține rezultate mai bune și vor avea succes la școală. Aceștia învață mai repede atunci când noile achiziții sunt utile și practicate în viața de zi cu zi, precum și în viitor. Elevii care își cunosc stilul de învățare sunt mai angajați în procesul de învățare, au încredere în ei, se simt mai independenți. Cercetările din domeniu confirmă faptul că atunci când modalitățile de învățare sunt adaptate rezultatelor obținute la analiza sau testarea stilurilor de învățare, elevii vor reține cu mai puțin efort și vor fi capabili să realizeze creșterea performanțelor școlare în timp relativ scurt (Evans și Waring, 2006; Noble, 2004).

Stilurile de învățare sunt definite drept dispoziții personale care influențează capacitatea elevului de a achiziționa informația, de a interacționa cu colegii și profesorii și de a participa la experiențele de învățare. Aceste dispoziții personale se concretizează în motive, capacități perceptive, modalități de prelucrare a informației, preferințele pentru o anumită modalitate senzorială, relațiile sociale și caracteristicile mediului fizic (Grasha, 2002).



Stilul de învățare constă în „trăsăturile cognitive, afective și fiziologice ce servesc drept indicatori relativ stabili despre cum subiecții percep, interacționează și răspund mediului de învățare” (Keefe, 1982 apud Kauchak și Eggen, 1998), la care vom adăuga și dimensiunile de personalitate, ca și componentă a stilului de personalitate.

Niciun model al stilului de învățare nu este perfect sau complet, niciunul nu a rămas invulnerabil la critici. Fiecare reușește să surprindă anumite aspecte, neglijând altele, având astfel puncte tari și puncte slabe (Wilson, 2012). Construirea unei teorii care să surprindă toate aspectele relevante rămâne încă un deziderat. Întrucât stilul de învățare este rezultanta interacțiunii mai multor factori, important este să fie surprinsă manifestarea optimă ca un cumul al acestor factori. Problema stilurilor de învățare se îndreaptă mai puțin asupra aspectului ce se realizează și insistă asupra modului cum se realizează învățarea școlară. Acest demers, de a cerceta cum învață elevii și de a căuta modalitatea potrivită de formare a abilităților necesare învățării eficiente, este absolut necesar din perspectiva tendințelor actuale ale educației. Cunoașterea trăsăturilor dominante ale stilurilor de învățare ale elevilor și a modalităților de abordare specifice fiecărui stil poate optimiza elaborarea strategiei didactice (Minotti, 2005).

Conceptul de „stil de învățare preferat” a devenit foarte influent, deoarece: elevul învață mai mult despre sine; conștientizează aspecte despre el însuși pe care nu le-a cunoscut și care ar putea fi dezvoltate (potențial).

Recunoașterea stilurilor de învățare poate fi un catalizator al schimbării, un punct de la care cei care învață pot dezvolta noi stiluri de studiu. Conceptul are în vedere, în special, ideea că toți elevii au stiluri preferate, identificate, de obicei, prin teste specifice. Profesorii pot îmbunătăți procesul de învățare predând astfel încât să răspundă stilurilor de învățare preferate ale elevilor. Acestea influențează realizarea obiectivelor și asigură un cadru pentru abordări variate ale procesului instructiv-educativ.

## **Conceptul de „performanță școlară”**

Abordarea procesului de învățământ prin prisma eficienței sale se impune astăzi cu tot mai multă insistență. Măsurarea performanțelor și exprimarea lor cantitativă oferă posibilitatea evaluării acestui proces. Calificativul eficiență exprimă nivelul de concordanță dintre cerințele sociale și „produsul” procesului de învățământ, materializat în elaborarea structurii interne a personalității umane. În termeni sociologici, eficiența se exprimă prin așa-zisul raport dintre „fluxul de intrare” și „fluxul de ieșire”. Aceasta poate fi evaluată în interiorul sistemului de învățământ, prin analiza rezultatelor materializate în „produsul” unor cicluri ale acestuia și în afara

sistemului de învățământ, prin analiza „produsului” final. Pe plan psihologic, eficiența constă în depășirea și rezolvarea contradicțiilor interne dintre solicitările obiective, impuse din exterior și nivelul de dezvoltare psihică la care a ajuns elevul. Din această perspectivă, performanța îmbracă forma succesului sau a insuccesului școlar. În sens educațional, performanța este expresia nivelului de realizare a unei sarcini de învățare, dar și a competenței specifice dobândite. Performanța este un indicator comportamental observabil și măsurabil cu instrumente de evaluare educațională.

Conceptul de performanță este utilizat, uneori, cu un sens extensiv, desemnând orice rezultat școlar. Acest demers trebuie întemeiat pe ideea că prin performanță înțelegem orice progres notabil înregistrat de un elev sau de clasa de elevi, cuantificabil în volumul cunoștințelor asimilate, în capacitatea de înțelegere și raționare, în posibilitatea acestuia sau acestora de a-și depăși în chip semnificativ condiția – cu aportul fundamental al celui de la catedră. Este o performanță să transformi un elev mediocru într-un elev bun, conștiincios, dornic să învețe în continuare. Tot o performanță este să înveți un școlar analfabet dintr-o comunitate defavorizată să citească și să scrie, să-l smulgi din capcanele ignoranței și mizeriei și să-l aduci pe calea învățării. La polul opus stau rezultatele excepționale, elevii străluciți, olimpicii internaționali, cei care obțin medalii în toate colțurile lumii, cu alte cuvinte performanța în sensul ei de excepție.

Cazuistica performanței în sensul ei comprehensiv este practic nelimitată. Se ajunge astfel la ideea aparent paradoxală că putem vorbi de performanță inclusiv în școala de țară izolată în munți ori printre dealuri, în liceul modest al unui târg de provincie etc. Poate părea o contradicție în termeni, o abordare oximoronică, dar nu este. Forțând paradoxul, performanța didactică ar trebui considerată, înainte de toate, alfabetizarea unor elevi săraci și străini de binefacerile științei de carte și abia după aceea rafinarea unui elev strălucit întru obținerea de rezultate excepționale. La performanța acestuia contribuie, totuși, un complex de factori, printre care, deseori, familia, biblioteca de acasă, cultura învățării și a competitivității etc. (Kulcsar, 1978).

În măsura în care performanțele școlare exprimă comportamental competențe reale, aceste competențe, dobândite prin învățare asistată educațional sunt în legătură cu dezvoltarea psihosocială a elevului.

Conceptul de reușită școlară se referă la eficiența crescută a activității de învățare, la performanțele superioare ale elevului în învățarea școlară, performanțe care se raportează la cerințele programei de învățământ. Reușita școlară se apreciază prin măsura în care au fost însușite cunoștințele, deprinderile intelectuale și practice, strategiile cognitive și competențele prevăzute de programele disciplinelor școlare. Se poate menționa astfel că reușita sau nereușita la învățătură nu poate fi judecată în sine, fără raportarea la exigențele normelor școlare.

Jude (2002 apud Tulbure, 2010, p. 38) realizează o diferențiere terminologică între conceptul de succes școlar și reușită școlară, apropiind succesul școlar de performanță și eficiență, iar reușita școlară de randament: „reușita școlară poate fi considerată ca acea stare calitativă în raport cu un anumit obiectiv propus spre realizare, pe când succesul presupune reușita la performanțe înalte”. Reușita școlară vizează și alte obiective și indicatori comensurabili: dezvoltarea potențialului intelectual, motivația în activitatea de învățare și integrarea ulterioară în activitatea socio-profesională.

Performanțele elevilor, măsurate și evaluate prin intermediul diferitelor instrumente docimologice, sunt raportate la un anumit nivel de cerințe, stabilite în funcție de vârstă, dar și de exigențele specifice sistemului educațional. Nivelurile înalte (calitativ și cantitativ) ale acestor rezultate școlare se obțin printr-o mobilizare optimă a tuturor resurselor adaptative ale elevului și a tuturor resurselor de intervenție formativă a mediului școlar și corespund reușitei în activitatea școlar (Negovan, 2006).

## **Factori determinanți ai reușitei școlare**

Reușita școlară reprezintă o rezultată a confluenței tuturor factorilor implicați în activitatea de învățare școlară. În abordarea pedagogică se diferențiază două categorii de factori ai reușitei școlare (Nicola, 1992, p. 269): factorii sociopedagogici sau factorii externi, reprezentați de structura instituțională a învățământului, factorii familiari, și organizarea pedagogică a procesului de învățământ; factorii biopsihologici sau factorii care țin de interioritatea elevului – includ factorii biologici/starea de sănătate și factorii psihologici, care sunt divizați în factori intelectuali și nonintelectuali.

Macavei (apud Negovan, 2006, p. 170) abordează același criteriu de diferențiere, însă în categoria factorilor interni, subiectivi încadrează maturitatea psihosocială, capacitatea intelectuală, abilitățile, motivația pentru învățatură și motivația pentru succes, iar ca factori externi sunt enumerați mediul socio-cultural, familial, grupul de prieteni, politica școlară, organizarea pedagogică, structura și conținutul învățării, competența profesională a profesorului, politica conducerii școlii.

O abordare psihologică a determinanților reușitei școlare este realizată de Kulcsar încă din 1978. Autorul menționează două categorii de factori: factorii intelectuali, analizați sub termenul de inteligență școlară, care se diferențiază de termenul de inteligență generală globală, mai ales prin specificitatea conținutului său; din această perspectivă autorul menționează că definirea inteligenței școlare se realizează numai prin raportarea la activitatea școlară și depinde de variațiile permanente ale școlii, ale sarcinilor școlare și ale personalității elevului; factorii nonintelectuali – motivația

pentru activitatea școlară, nivelul de aspirație, angajarea elevului în activitatea școlară, dimensiuni ale personalității elevului (astenie/stenie, stabilitate/instabilitate emoțională), conflictele familiale și tulburările afective, încrederea în sine și autoreglarea.

Reușita în învățare suportă influența combinată a factorilor externi și interni. Motivele învățării, aptitudinile, trăsăturile de personalitate ale elevului se numără printre cei mai importanți factori interni ce condiționează randamentul școlar. Dintre factorii externi amintim mediul familial, profesia părinților, personalitatea profesorului, metodele sale de predare și sistemul de cerințe instructiv-educative.

În concluzie, se poate afirma faptul că randamentul școlar nu exprimă niciodată în stare pură aptitudinile elevului, ci mai degrabă eficiența școlară a aptitudinilor, condiționată și de interesele, motivația, perseverența, stabilitatea emoțională, atitudinea elevului față de activitatea școlară. Acești factori interni ai succesului școlar se modelează sub influența continuă a factorilor externi (familiali, pedagogici, sociali).

Dacă eficiența procesului de învățământ presupune raportarea randamentului sau performanțelor școlare la solicitările obiective, succesul școlar presupune raportarea concomitentă atât la exigențele externe, cât și la posibilitățile interne ale elevului. În consecință, calitatea acestor performanțe, măsurate și evaluate cu ajutorul diferitelor instrumente docimologice, constituie criteriul de apreciere a eficienței procesului de învățământ și cadrul de referință pentru analiza succesului școlar. Aceleași performanțe, desemnând un anumit grad de eficiență, vor avea semnificații psihopedagogice diferite din punct de vedere al reușitei școlare. Succesul și insuccesul școlar îmbracă forme concrete de manifestare, diferite de la o situație la alta sau de la un elev la altul.

Stilul de învățare poate afecta rezultatele pe care elevii le obțin la școală. Cercetările demonstrează că atât elevii cu rezultate slabe, cât și cei cu rezultate bune reușesc să-și îmbunătățească performanțele școlare, atitudinea față de școală, atunci când își cunosc stilul de învățare (Wilson, 2012). Un rol deosebit îl au cadrele didactice „în meseria de a-i învăța pe elevi cum să învețe” adaptată nevoilor, intereselor, calităților personale, aspirațiilor sau stilului de învățare identificat.

## **Metodologie**

Lucrarea este bazată pe o abordare de tip longitudinal, care presupune evaluarea performanțelor școlare la sfârșitul semestrului I – t0 (cls. a II-a), evaluarea stilurilor de învățare utilizând LSI (Oakland, Glutting și Horton, 1996), adaptarea modalităților de predare la stilurile de învățare ale elevilor și evaluarea performanțelor la sfârșitul semestrului al II-lea – t1 (sfârșitul anului școlar).

## **Obiectivul studiului**

În prezentul studiu, am pornit de la obiectivul principal de a explora impactul adaptării stilului didactic la stilurile de învățare și tipurile temperamentale ale elevilor, cu efecte în ceea ce privește rezultatele școlare. În acest sens, am pornit de la următoarele obiective specifice:

- Studiul relației dintre stilul de învățare/tipologii temperamentale și performanța școlară.
- Identificarea posibilelor aspecte relaționale existente între tipul temperamental și reușita școlară.

## **Ipotezele cercetării**

În vederea atingerii obiectivelor menționate anterior am elaborat următoarele ipoteze de lucru:

- cunoașterea temperamentelor și a stilurilor de învățare și adaptarea stilului de predare/activității didactice în funcție de acestea va conduce la îmbunătățirea performanțelor școlare;
- se vor identifica corelații semnificative între anumite tipuri temperamentale și rezultatele școlare. Au fost elaborate următoarele sub-ipoteze de lucru:
  - Elevii cu stil predominant practic vor obține rezultate școlare mai scăzute decât cei de tip imaginativ la Limba română.
  - Elevii cu stil predominant emoțional vor obține rezultate școlare mai scăzute decât cei de tip rațional la Matematică.

## **Instrumentele utilizate pentru colectarea datelor**

Pentru identificarea tipurilor temperamentale dominante și a stilurilor de învățare asociate am utilizat LSI – Learning Style Inventory (Oakland, Glutting și Horton, 1996). Preferințele temperamentale stabilite de inventarul LSI influențează modul în care elevii învață, iau decizii, sunt motivați și se evaluează pe ei și pe ceilalți. Informațiile oferite de LSI ajută elevii și profesorii, prietenii și familia lor să înțeleagă aceste preferințe și astfel să creeze mediul, ambianța care să permită elevilor să acționeze fără efort și eficient. Strategiile de predare și învățare, metodele de a rezolva problemele personale, tipurile de comunicare și interesele vocaționale și academice vor fi mai bine înțelese în lumina acestor informații.

Learning Styles Inventory este un instrument omnibus, structurat, de 69 itemi cu alegere forțată, care a fost construit pentru a măsura preferințele, temperamentul și stilurile de învățare ale elevilor, precum și pentru a detecta diferențele individuale pe care elevii le transpun în preferințele lor, în temperament și în stilurile personale. LSI ajută la identificarea modalităților în care elevii preferă să obțină energie și îndrumare, să adune și să încorporeze informații, să ia decizii și să își orienteze, în general, viața. LSI măsoară preferințele elevilor pentru opt stiluri de bază, grupate în patru perechi de scale bipolare: Extravert/Introvert, Practic/Imaginativ, Rațional/Sentimental, Organizat/Flexibil.

Fiecare persoană manifestă calități asociate cu toate cele opt stiluri, dar oamenii preferă, în general, un stil din fiecare pereche, în detrimentul celuilalt. Calitățile indicate de LSI nu sunt fixe și rigide, ci ele se descriu sub forma preferințelor și înclinațiilor. Cele patru scale se leagă de procesul rezolutiv. Acest proces este omniprezent și afectează cea mai mare parte a comportamentului nostru.

## **Descrierea lotului de participanți investigat**

Studiul a fost efectuat în anul școlar 2011-2012, cuprinzând elevii clasei a II-a C din Școala Gimnazială „Pia Brătianu”, București. Chestionarul a fost aplicat în luna noiembrie, 2011. Lotul de participanți a fost format din 21 de elevi, cu vârste cuprinse între 8-9 ani, 9 fete și 12 băieți. Chestionarul a fost administrat în grup, în timpul orei muzică sub directa supraveghere a învățătoarei, într-un cadru liniștit, elevii având un grad de oboseală foarte scăzut.

## Analiza și interpretarea datelor

Pentru a putea efectua analiza statistică a datelor obținute, rezultatele școlare, exprimate inițial în calificative (suficient, bine, foarte bine), au fost transformate în expresii numerice (1, 2, 3). Analiza rezultatelor școlare exprimate numeric, pentru fiecare semestru și pentru întreg anul școlar este redată în tabelul 1.

Se observă astfel că, în primul semestru, media cea mai ridicată a fost obținută la Cunoașterea mediului ( $M=2,71$ ,  $AS=0,46$ ), urmată de Limba română ( $M=2,61$ ,  $AS=0,49$ ) și de Matematică ( $M=2,38$ ,  $AS=0,49$ ).

În cazul celui de-al doilea semestru, se observă menținerea disciplinei Cunoașterea mediului pe prima poziție cu o medie de  $M=2,90$ ,  $AS=0,30$ , urmată de această dată de Matematică ( $M=2,66$ ,  $AS=0,48$ ) și de Limba română care își menține aceeași medie ca în primul semestru ( $M=2,61$ ,  $AS=0,49$ ).

În ceea ce privește media generală și în acest caz valoarea cea mai ridicată este obținută la Cunoașterea mediului ( $M=2,90$ ,  $AS=0,30$ ), urmată la egalitate de Matematică și de Limba română cu o medie de  $M=2,61$ ,  $AS=0,49$ .

Tabelul 1. Rezultatele școlare

	N	Minim	Maxim	Media	Abaterea standard
Limba română semestrul 1	21	2,00	3,00	2,61	,49
Matematică semestrul 1	21	2,00	3,00	2,38	,49
Cunoașterea mediului semestrul 1	21	2,00	3,00	2,71	,46
Limba română semestrul 2	21	2,00	3,00	2,61	,49
Matematică semestrul 2	21	2,00	3,00	2,66	,48
Cunoașterea mediului semestrul 2	21	2,00	3,00	2,90	,30
Limba română media generală	21	2,00	3,00	2,61	,49
Matematică media generală	21	2,00	3,00	2,61	,49
Cunoașterea mediului Media generală	21	2,00	3,00	2,90	,30

O posibilă explicație a acestor rezultate poate fi faptul că la disciplina Cunoașterea mediului elevii învață pe baza observației directe și a demonstrației realizate de către învățător și chiar de ei înșiși, predarea realizându-se cu preponderență prin mijloace didactice moderne, care apelează la gândirea intuitiv-concretă a școlarului mic. Gradul sporit de motivație, dar și de satisfacție a rezultatelor obținute (tangibile) conduce la o învățare mai facilă, dar și mai eficientă.

Matematica este unul din obiectele de bază ale ciclului primar, în care se formează noțiunile elementare cu care copilul va opera pe tot parcursul vieții. Ceea ce face uneori ca această disciplină să fie considerată de către elevi greoaie este faptul că exercițiul, care conduce la formarea noțiunilor abstracte, poate fi pentru unii elevi o rutină care poate explică lipsa de entuziasm.

Limbajul matematic, fiind limbajul conceptelor celor mai abstracte, se introduce la început cu unele dificultăți. Începând din clasa a doua se reduce intuitivul, se simplifică și către sfârșit chiar se elimină. Relațiile matematice se disociază treptat de relațiile dintre reprezentările lucrurilor; se lărgește repertoriul adunării și scăderii.

În ceea ce privește disciplina Limba română, între școlari există diferențe importante în consistența vocabularului, bogăția și varietatea lui, în ceea ce privește stilul vorbirii, caracteristicile exprimării, bogăția structurii gramaticale a propozițiilor, existența sau inexistența fenomenelor parazitare în vorbire. Toate aceste particularități ale limbajului se oglindesc sintetic în performanța individuală. Progrese calitative se vor evidenția de-a lungul timpului, când elevii vor fi în permanent contact cu vorbirea literară și cu rigorile impuse de școală în legătură cu exprimarea verbală.

Unele dificultăți de sistematizare și organizare succesivă, coerentă a comunicării verbale persistă în întreaga copilărie, fiind întreținute de vorbirea defectuoasă din familie sau de unele caracteristici dialectale ale mediului lingvistic în care trăiește copilul. Alte defecte ale scrierii, ca acelea de caligrafiere, se corectează până la sfârșitul clasei a IV-a.

În comunicare persistă încă destule elemente ale limbajului situativ. Particularitățile dificultăților întâmpinate de copil în vorbire sunt datorate, pe de o parte, încă insuficienței automatizării, mecanismele trecerii din limbajul interior în cel exterior sunt deficitare și, pe de altă parte, însuși stereotipul dinamic gramatical nu este elaborat.

Menționăm că media generală  $M=2,61$ , obținută atât la Limba română și Matematică reprezintă o valoare mare pentru o clasă de elevi, ceea ce presupune ca cel puțin 60% dintre elevi să fi obținut calificativul Foarte bine, acest lucru constituind o performanță în sine.

În urma aplicării instrumentului LSI la elevii clasei a II-a C, au fost obținute rezultatele sistematizate în Tabelul 2.



Din analiza comparativă a datelor se observă cu ușurință predominanța copiilor de tip extravert (19) față de cei de tip introvert (2), a celor de tip practic (16) față de cei de tip imaginativ (5), a celor de tip emoțional (15) (poate și din cauza vârstei) față de cei de tip rațional (6), respectiv a celor de tip organizat (15), față de cei de tip flexibil (6).

Combinățiile de tipuri definesc tipul temperamental al elevilor și influențează în mod semnificativ modul în care aceștia își pregătesc temele, în care abordează un test scris sau oral, lucrul în grup, precum și atitudinea generală față de învățare și școală.

Tabelul 2. Rezultatele la LSI

	<b>N</b>	<b>Minim</b>	<b>Maxim</b>	<b>Media</b>	<b>Abaterea standard</b>
extravert	19	50,00	67,97	58,11	4,93
introvert	2	51,41	57,09	54,25	4,01
practic	16	51,32	65,33	58,10	4,71
imaginativ	5	50,08	57,08	53,16	2,55
rațional	6	53,75	65,26	59,50	5,28
emoțional	15	50,09	60,06	54,07	3,48
organizat	15	54,44	60,53	56,47	1,81
flexibil	6	51,64	60,57	56,17	3,74

În clasa analizată, principala combinație de tipuri este Ex Pr Em Or (extravert, practic, emoțional, organizat), regăsită la 9 din cei 21 de elevi evaluați. Elevii care sunt caracterizați de aceste trăsături temperamentale sunt orientați către relaționarea interpersonală. Familia și prietenii au o importanță foarte mare pentru ei: caută soluții de a fi împreună cu cei apropiați, le place să ia cina în familie și să participe la alte evenimente familiale, unde se comportă ca niște adevărate gazde. Sunt orientați spre a le face pe plac oamenilor, ceea ce poate să îi apropie de profesorii lor. Pot avea foarte mult tact și își umanizează comunicarea, fiind deseori cei care transmit mesajele corecte pentru a îmbărbăta pe cineva sau pentru a detensiona o discuție „incendiară”. Pot vorbi foarte mult, repetându-le mereu altora ceea ce simt ei și doresc întotdeauna să știe ce gândesc ceilalți. Prețuiesc munca bine făcută, sprijină efortul susținut și pot deveni membri în unele grupuri tradiționale, cum ar fi grupurile de cercetași sau pot adera la un grup de voluntari, pentru o cauză care li se pare dreaptă. Le place să își planifice activitățile și se poate conta pe ei că își vor respecta promisiunile, dar vor ca și ceilalți să se comporte la fel de responsabil (Oakland, Glutting și Horton, 1996).

Elevii care se încadrează în aceste stiluri sunt foarte rapizi în a percepe mediul înconjurător și le place să aibă o clasă atractivă, curată, ordonată și nu se supără – de fapt chiar le place – să li se dea sarcini legate de curățirea tablei sau golirea gunoiului. Le plac decorațiunile colorate, mobila atractivă și materiale didactice educaționale (calculatoare, cărți, instrumente științifice) de bună calitate. Sunt orientați spre oameni și le place să li se permită să stea lângă prietenii lor în timp ce lucrează.

Acești elevi sunt mai receptivi la laude decât la critici și au nevoie să știe dacă profesorii îi aprobă și dacă apreciază munca lor. Au nevoie să fie felicitați când finalizează o sarcină sau un proiect sau pentru că sunt integrați în grup, pentru că respectă regulile, dar mai ales pentru că sunt „buni cetățeni” și pentru că ei contribuie la binele comun. Ca urmare, le plac recompensele instituționale, cum ar fi panourile de onoare sau certificatele de merit.

Acești elevi se descurcă bine la examenele și testele care le cer să reproducă cunoștințe. Au o înclinație către testele cu răspunsuri scurte, de tipul adevărat-fals sau care solicită completarea spațiilor libere, dar se descurcă destul de bine și la testele practice și la prezentările în fața clasei. Nu au deloc înclinații către testele care presupun elaborarea de eseuri sau care conțin întrebări lungi, care le cer să analizeze sau să sintetizeze informația. Sunt deranjați de neregularități și de arbitrar în procesul de testare sau de acordare a notelor. Când se pregătesc pentru un test, ei vor avea de câștigat dacă vor avea ocazia să practice tipul de probleme pe care le vor primi, pe un set de exerciții similare dintr-o culegere sau dintr-un caiet de exerciții. Sunt înclinați spre o muncă atentă și sunt conștiincioși la fiecare problemă, este așadar posibil să aibă nevoie de ajutor în a-și planifica timpul în așa fel încât să termine întregul test la timp. S-ar putea să trebuiască să treacă peste întrebările la care nu pot răspunde cu ușurință și să revină la ele după ce au răspuns la întrebările mai ușoare. Tind să interpreteze textual ceea ce citesc și acest lucru poate fi un avantaj la multe teste, deoarece ei nu sunt în pericol de a vedea în întrebări semnificații la care autorul nu s-a gândit. Vorbesc un pic prea mult și este posibil să vorbească cu ei înșiși pentru a-și reaminti sau structura informația chiar și în timpul unei testări (Oakland, Glutting și Horton, 1996).

Următoarele tipuri mai des întâlnite sunt Ex Pr Ra Fl (extravert, practic, rațional, flexibil) și Ex Pr Ra Or (extravert, practic, rațional, organizat), combinații întâlnite la 6 elevi. Principala diferență constă în apariția stilului Rațional. Elevii care preferă stilul Rațional agreează să aibă la dispoziție în clasă obiecte precum calculatorul sau microscopul. Le place să aibă disponibile cărți de documentare, inclusiv cărți cu subiecte de știință și cărți care descriu în amănunt cum se fac diverse experimente sau activități din clasă. Le plac mostrele pe care le pot desface, studia și

asambla la loc, cum ar fi de exemplu machetele (ale unui atom sau ale inimii). Aceștia au nevoie de spațiu pentru experimentele lor. Le plac tablele de perete care arată felul în care se compară munca lor cu a altora, de exemplu, un tabel cu stele aurii pentru a arăta lucrările terminate sau notele bune primite. Le place să aibă un loc în care să discute cu alți elevi cu un stil Rațional despre munca lor, gândurile lor, planurile lor.

Continuând analiza cu testarea ipotezelor enunțate anterior, observăm că, în ceea ce privește ipoteza conform căreia cunoașterea temperamentelor și a stilurilor de învățare și adaptarea stilului de predare/activității didactice în funcție de acestea va conduce la îmbunătățirea performanțelor școlare, aceasta se infirmă pentru Limba română ( $p > 0,05$ ) și se confirmă pentru Matematică ( $t(20) = -2,335$ ,  $p < 0,05$ ) și pentru Cunoașterea mediului ( $t(20) = -2,169$ ,  $p < 0,05$ ).

Tabelul 3. Teste de semnificație eşantioane perechi

	t	df	Sig.
Română I – Română II	,000	20	1,000
Matematică I – Matematică II	-2,335	20	,030
Cunoașterea mediului I – Cunoașterea mediului II	-2,169	20	,042

Din analiza datelor prezentate în Tabelul 3 se poate concluziona că, adaptarea stilului de predare și a activității didactice în general la tipul temperamental și la stilul de învățare al elevilor poate duce la îmbunătățirea performanțelor școlare ale acestora. Aici trebuie avut în vedere faptul că acești elevi aveau deja performanțe școlare bune și foarte bune și că, spațiul de îmbunătățire nu era unul foarte larg, care să permită evoluții spectaculoase ale scorurilor.

Diferența mediilor între  $t_0$  și  $t_1$  nu este semnificativă statistic pentru disciplina Limba Română, dar, luând în calcul varianța mică a calificativelor (rezultatele se situează în jurul celor mai bune două calificative: Foarte bine și Bine), precum și intervalul de timp relativ scurt (un an școlar), se constată o evoluție care poate susține ideea că proiectarea de către cadrul didactic a activităților în funcție de specificul stilurilor de învățare și de tipul temperamental poate conduce, în timp, la performanțe evidente, așa cum se poate observa din diferențele semnificative obținute în cazul matematicii și cunoașterii mediului.

Dat fiind faptul că tipul temperamental în clasa de elevi este predominant extravert, stilul de predare abordat a cuprins și cuprinde anumite atitudini și conduite educative specifice: manifestarea încrederii în

calitățile lor; oferirea unor modele de stăpânire de sine; evitarea favoritismelor; oferirea de explicații rezonabile, fără ironizări; cultivarea capacității de concentrare a atenției, pentru a preveni fluctuația și superficialitatea; întrebări variate pentru valorificarea abilităților de gândire, cu accent pe abilitățile de gândire de ordin superior; sarcini practice, metode activ-participative, activitate individuală, întăriri pozitive în evaluare; structurarea unui nou conținut astfel încât experiențele anterioare ale elevilor să se coreleze cu noile informații; fiecare elev trebuie să dobândească cel puțin un lucru nou în fiecare lecție; folosirea mijloacelor multisenzoriale pentru procesarea informațiilor (instrucțiuni scrise pe tablă, dar și citite; explicații verbale însoțite de realizarea unor scheme și de demonstrații practice etc.); utilizarea unei varietăți de strategii de sumarizare și încheiere a activității (rezumate scrise, recitări, dramatizări, grafice etc.).

O serie întreagă de cercetări anterioare au examinat relația dintre stilul de învățare al elevilor și performanța școlară (Witkin, 1973; Gregorc, 1979; Claxton și Murrell, 1987; Brunner și Majewski, 1990; Schroeder, 1993; Klavas, 1993). Aceste studii au evidențiat în mod clar că, luarea în considerare a stilurilor de învățare ale elevilor în proiectarea activității didactice și în procesul de predare duce la creșterea performanțelor școlare. Schroeder (1993) afirmă că, adaptarea și introducerea unor mici variații în funcție de tipologiile elevilor, duce la îmbunătățirea întregului proces didactic, și chiar a curriculei.

Rezultatele obținute în prezentul studiu sunt reflectate și de cele ale unei cercetări efectuate de Dunn et al. (1995) care afirmă că, elevii care au beneficiat de adaptarea stilului didactic în funcție de tipul temperamental și stilul de învățare pot avea o creștere cu 75% a abaterii standard față de media performanțelor școlare.

Anumite studii au evidențiat existența unei relații pozitive între performanța academică și adaptarea la stilul de învățare (Rutz 2003; Boyatzis și Mainemelis 2000), altele au arătat că performanța școlară beneficiază de convergența stilului didactic cu cel de învățare (Malcom, 2009; Lynch, Woelfl, Steele, și Hanssen, 1998; Kolb, 1984).

Pentru testarea celei de-a doua ipoteze conform căreia se vor identifica corelații semnificative între anumite tipuri temperamentale și rezultatele școlare, au fost elaborate următoarele sub-ipoteze de lucru:

a) Elevii cu stil predominant practic vor obține rezultate școlare mai scăzute la Limba română decât cei de tip imaginativ.

b) Elevii cu stil predominant emoțional vor obține rezultate școlare mai scăzute la Matematică decât cei de tip rațional.

Tabelul 4. Corelații Pearson între rezultatele școlare și tipurile dominante

	<b>Limba română</b>	<b>Matematică</b>
practic	-,04	,17
	,88	,51
emoțional	-,22	-,53*
	,42	,04

În urma calculării coeficienților de corelație Pearson între mediile generale obținute la Matematică și Limba română și tipul dominant (practic vs. imaginativ; emoțional vs. rațional) se observă că sub-ipoteza elevii cu stil predominant practic vor obține rezultate școlare mai scăzute la Limba română decât cei de tip imaginativ se infirmă din punct de vedere statistic ( $p > 0,05$ ). Cu alte cuvinte, chiar dacă tendința este cea presupusă anterior (corelația este negativă), elevii cu stil dominant practic nu obțin rezultate mai scăzute.

La orele de Limba română, datorită preponderenței elevilor cu stil practic, am adaptat metodele de predare astfel încât și aceștia să reacționeze pozitiv: sarcini de lucru clare, activități cu aplicație practică, bogat exemplificată, lectură atractivă, explicațiile sunt corelate cu evenimente și situații din lumea reală.

Cea de-a doua sub-ipoteză – *elevii cu stil predominant emoțional vor obține rezultate școlare mai scăzute la Matematică decât cei de tip rațional* – se confirmă din punct de vedere statistic ( $r = -0,532$ ,  $p < 0,05$ ). Așadar, cu cât predominanța stilului emoțional este mai mare (scoruri ridicate), cu atât rezultatele școlare la Matematică vor fi mai scăzute.

Elevii care preferă stilul Emoțional pot să fie distrași de la muncă și de la activitățile școlare de către un coleg (de exemplu, se poate ca ei să vrea mai degrabă să ajute la consolarea unui coleg care este supărat sau care are dificultăți cu o problemă care trebuie rezolvată în clasă, decât să fie atenți la sarcina lor).

La orele de matematică, mediul competițional care se creează, independent de voința profesorului, criticile în public pe care și le aduc elevii în cadrul dialogului elev-elev, dar și subiectele care nu au legătură cu interesul lor despre oameni, pot constitui explicații ale rezultatelor obținute de către elevii cu stil predominant emoțional.

## Concluzii

La vârsta școlară mică, particularitățile temperamentale se exprimă la un alt nivel și la un alt grad de complexitate a proceselor intelectuale, emotive și voluntare. Particularitățile temperamentale au implicații asupra dezvoltării cognitive și asupra performanței școlare. Cunoașterea și asumarea diferențelor individuale implică tratarea diferențiată a copiilor, putând astfel să se evite frustrările, refuzul școlar al celor care nu se simt integrați în mediul clasei. A stăpâni toate acestea este o artă care presupune în primul rând cunoașterea elevilor în urma unor observări atente și sistematice.

Rezultatele obținute sprijină ipoteza inițială pentru disciplinele Matematică și Cunoașterea mediului, dar nu și pentru disciplina Limba română – cunoașterea temperamentelor și a stilurilor de învățare și adaptarea stilului de predare/activității didactice în funcție de acestea va conduce la îmbunătățirea performanțelor școlare.

Sub-ipoteza conform căreia *elevii cu stil predominant practic vor obține rezultate școlare mai scăzute la Limba română decât cei de tip imaginativ* se infirmă din punct de vedere statistic. Cu alte cuvinte, chiar dacă tendința este cea presupusă anterior (corelația este negativă), elevii cu stil dominant practic nu obțin rezultate mai scăzute.

Cea de-a doua sub-ipoteză – *elevii cu stil predominant emoțional vor obține rezultate*

*școlare mai scăzute la Matematică decât cei de tip rațional* – se confirmă din punct de vedere statistic. Așadar, cu cât predominanța stilului emoțional este mai mare (scoruri ridicate), cu atât rezultatele școlare la Matematică vor fi mai scăzute.

Limitele studiului vizează în primul rând reprezentativitatea lotului de cercetare – număr redus de elevi (rezultatele cercetării nu pot fi generalizate nici măcar la nivelul școlii), precum și varianța mică a calificativelor.

În ceea ce privește posibilele direcții viitoare de cercetare, în acord cu implicațiile practice și metodologice aduse, dar și cu limitele identificate, studiul de față deschide noi direcții de cercetare, prin abordarea integrată a altor variabile: aspecte ale educației nonformale concretizate în participarea elevilor la activități extracurriculare; nivelul educațional al părinților; venitul familiei; mediul de rezidență.

Rezultatele studiului deschid noi perspective ameliorative în ceea ce privește reușita școlară a elevilor la anumite discipline precum și continuarea studiului longitudinal pentru a identifica schimbările apărute în timp și pentru a determina implicațiile pe care deciziile importante ale profesorului și ale elevului le-au avut în perioada de timp analizată în cariera școlară a elevilor.

## Bibliografie

- Bernat, E. (2006). *Learners' Contributions to Language Learning: Preconceived notions and psychological type*. Paper presented at the 18th International Conference on Foreign/Second Language Acquisition: „Multidisciplinary Perspectives”, Szczyrk, Poland, May 18-20.
- Brunner, C. E., & Majewski, W. S. (1990). Mildly handi-capped students can succeed with learning styles. *Educational Leadership*, Alexandria, VA: *Association for Supervision and Curriculum Development*, 48(02), 21-3.
- Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2000). *An empirical study of pluralism of learning and adaptive styles in a MBA Program*. Department of Organizational Behavior. Case Western Reserve University, Cleveland, OH.
- Claxton, C.S., & Murrell, P.H. (1987). *Learning styles: Implications for Improving Educational Practice*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, Washington, DC: George Washington University.
- Cristea, S. (1998). *Dictionar de termeni pedagogici*. București: EDP.
- Dunn, R., Griggs, S.A., Olson, J., Gorman, B., & Beasley, M. (1995). A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning-style preferences. *Journal of Educational Research*, 88(6), 353–61.
- Evans, C. & Waring, M. (2006). Towards inclusive teacher education: Sensitising individuals to how they learn. *Educational Psychology*, 26(4), 499-518.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/teaching styles: Their nature and effects. *Student learning styles: Diagnosing & prescribing programs*, 19-26.
- Golu, M. (1999). *Bazele psihologiei generale*. București: Editura Universitară.
- Grasha, F. (2002). The dynamics of one to one teaching. *College Teaching*, 50(4), 139-146.
- Holban, I. (coord.) (1978). *Cunoașterea elevului, o sinteză a metodelor*. București: E.D.P.
- Honey, P., Mumford, A. (1992). *The Manual of Learning Styles* 3rd Ed. Maidenhead: Peter Honey.
- Kauchak, D.P., & Eggen, P.D. (1998). *Learning and teaching: Research-based methods* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Klavas, A. (1994). In Greensboro, North Carolina: Learning style program boosts achievement and test scores. *The Clearing House*, 67, 149–151.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development* (Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall).
- Kulcsar, T. (1978), *Factorii psihologici ai reușitei școlare*. București: E. D. P.
- Lynch, T. G., Woelfl, N. N., Steele, D. J., & Hanssen, C. S. (1998). Learning style influences examination performance. *American Journal of Surgery*, 176 (1): 62-66.
- Malcom, M. (2009). *The Relationship between Learning Styles and Success in Online Learning*. Prescott Valley: Arizona.
- Minotti, J. L. (2005). Effects of learning-style-based homework prescriptions on the achievement and attitudes of middle school students. *NASSP Bulletin*, 89(642), 67-89.
- Negovan, V. (2006). *Introducere în psihologia educației* (ediția a II-a revăzută și adăugită). București: Editura Universitară.
- Nicola, I. (1992). *Pedagogie școlară contemporană*. București: E.D.P.
- Noble, T. (2004). Integrating the revised Bloom's taxonomy with multiple intelligences: A planning tool for curriculum differentiation. *Teachers College Record*, 106(1), 193-211.

Oakland, T., Glutting, J., & Horton, C. (1996). *Manual for the Student Style Questionnaire*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

Rosenfeld, M. & Rosenfeld, S. (2008). Developing effective teacher beliefs about learners: The role of sensitizing teachers to individual learning differences. *Educational Psychology, 28*(3), 245-272.

Rutz, E. (2003). Learning styles and educational performance: Implications for professional development programs. *CIEC Conference proceedings*, Tuson, AZ.

Schroeder, C. C. (1993). New students – new learning styles. *Change*, 21-26.

Tulbure, C. (2010). *Determinanți psihopedagogici ai reușitei academice*. Cluj Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.

Wong, C. (2004). Temperament style, motivational regulation, and achievement among Chinese students. Accesat online 03.06.2013 <http://hdl.handle.net/10722/31562>.

Witkin, H. A. (1973). The role of cognitive style in academic performance and in teacher-student relations. Research Bulletin, *Educational Testing Service*, Princeton, NJ, 73-101.



## Despre autori

**Grigore Georgiu** este profesor la Facultatea de Comunicare și Relații Publice din cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative, unde predă cursuri de filosofia culturii și istoria culturii române moderne. În activitatea de cercetare a abordat teme precum: identitățile culturale în contextul globalizării, construcția identității europene, influența sistemului mediatic asupra universului cultural, schimbarea paradigmatelor culturale și problemele educației. Activitate publicistică și literară între anii 1973-1995. Membru al Uniunii Scriitorilor din România. Dintre lucrările sale amintim: *Națiune, cultură, identitate* (1997), *Istoria culturii române moderne* (2002), *Filosofia culturii. Cultură și comunicare* (2004), *Comunicarea interculturală* (2010).

Adresă de corespondență: [grigore.georgiu@comunicare.ro](mailto:grigore.georgiu@comunicare.ro)

**Anca Urduzan** lucrează ca psiholog școlar la Colegiul Tehnic „Transilvania” Brașov. A debutat în învățământ în anul 1989 ca profesor de *Limba și literatura română*. Are o bogată experiență în acest domeniu și aproape jumătate din anii de activitate au fost în calitate de psiholog. A absolvit școala de psihoterapie și este psihoterapeut. În școală, activitatea sa principală este dedicată consilierii psihopedagogice a elevilor, părinților și a cadrelor didactice. Îi place ceea ce face și crede în elevii de care „suntem direct răspunzători ca adulți, în primul rând, și ca dascăli”.

Adresă de corespondență: [urduzanca@yahoo.com](mailto:urduzanca@yahoo.com)

**Camelia Truța** este lector universitar doctor la Facultatea de Psihologie și Științele Educației din cadrul Universității „Transilvania” din Brașov, titular al disciplinelor Psihologia muncii, Dinamica grupurilor, Comportamentul Consumatorului. Activează ca voluntar în cadrul Centrului de informare, consiliere și orientare în carieră din cadrul aceleiași universități. Este autoarea lucrării *Managementul emoțiilor în educație. Antecedente și strategii* (2012). Problematika emoțiilor la locul de muncă și în context educațional reprezintă domeniul de cercetare și intervenție predilect. Este formator acreditat și a susținut numeroase cursuri de formare pe teme precum: gestionarea resurselor umane, antreprenoriat, abilități de comunicare și relaționare, abilități socio-emoționale.

Adresa de corespondență: [camelia.truta@yahoo.com](mailto:camelia.truta@yahoo.com)

**Dorina Coravu** este profesor titular de *Limba și literatura română*, gradul didactic I, la Colegiul Tehnic „Decebal”, Drobeta-Turnu Severin, Mehedinți. Profesor metodist la ISJ Mehedinți (educație permanentă), membru în Consiliul de conducere C.N.E.S.T., colaborator la *Radio Lumina*, *Episcopia Severinului și a Strehaiei* din anul 2005, coordonator de proiecte educaționale internaționale și parteneriate cu școli din Europa. A absolvit specializarea universitară *Limba și literatura română – Limba și literatura franceză*, este absolvent de master în *Lingvistică românească. Tendințe actuale ale limbii române* și în *Literatura română în context european*, Universitatea din Craiova, Facultatea de Litere și Istorie. Autoare a cărților *Conversii cu oglinzi* (2000), *Definiții* (2001), *Crucificare* (2003) și a numeroase articole de specialitate.

Adresă de corespondență: dorinna25@yahoo.com

**Mihaela Minulescu** este profesor universitar, doctor în psihologie, titular la Facultatea de Comunicare și Relații Publice din cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative. Este psihoterapeut analitic și formator în psihoterapia analitică, președinte al Asociației Române de Psihologie Analitică. Autor a numeroase lucrări de specialitate. Membru al Uniunii Scriitorilor și autor al mai multor volume de versuri.

Adresă de corespondență: mihaelaminulescu@yahoo.com

**Annemari Moise** este doctor în psihologie și lucrează ca lector universitar în cadrul Facultății de Psihologie din cadrul Universității „Titu Maiorescu” din București. Are o experiență de peste 10 ani în activități de selecție și formare de personal. Este în curs de acreditare în calitate de consilier de carieră în cadrul NBCC – România. A decis să se specializeze pe această zonă și după experiența acumulată în cadrul proiectului „Stilul de învățare și temperamentul școlărilor – instrumente pentru o educație creativă”.

Adresă de corespondență: ana\_moise@yahoo.com

**Alexandru Mihalcea** este cadru didactic la Facultatea de Psihologie din cadrul Universității „Titu Maiorescu” din București, cu o experiență de peste 10 ani. Colaborează cu diverse instituții și oferă consultanță psihologică. Domeniile sale de expertiză sunt psihologia organizațională, psihologia serviciilor, psihologia dezvoltării.

Adresă de corespondență: mihalcea.alexandru@yahoo.com

**Diana Mihalcea** lucrează în prezent în cadrul unei companii multinaționale unde a pus bazele unui sistem de evaluare personalizat și contribuie continuu la sondarea și adaptarea culturii organizaționale. Are experiență în învățământ ca fost cadru didactic universitar în domenii tehnice, precum metodologia cercetării și psihodiagnostic.

Adresă de corespondență: mihalceadiana@yahoo.com

**Mariana Ispas Cotigă** este doctor în psihologie (2012) în cadrul Universității din București, unde a absolvit Facultatea de Psihologie și Masterul de Psihologie Organizațională și Economică. Lucrează ca expert Resurse Umane și formator în proiectul „Stilul de învățare și temperamentul școlărilor” organizat de Școala Națională de Științe Politice și Administrative. Lucrările și articolele publicate vizează interesul pentru psihologia organizațională, emoțiile fundamentale în mediul de muncă, stresul ocupațional, accidentele de muncă și bolile profesionale, stilurile temperamentale, factorii de personalitate, interesele vocaționale și orientarea profesională, psihodiagnosticul și statistica, lucrul cu persoane cu dizabilități.

Adresă de corespondență: [marianaispas@yahoo.com](mailto:marianaispas@yahoo.com)

**Camelia Crișan** este doctor în sociologie și este licențiată în științele comunicării și psihologie. Este titularul cursurilor de Formare profesională și Psihologia educației / Psihologia școlară de la Facultatea de Comunicare și Relații Publice a Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative. Pe lângă activitatea de la catedră, este implicată în proiecte ale unor organizații neguvernamentale și în consultanță. Activează în Grupul de Lucru pe Training al Programului Global Libraries aparținând Fundației Bill și Melinda Gates, coordonează departamentul de formare al Programului Național BIBLIONET ([www.biblionet.ro](http://www.biblionet.ro)) și este parte a Consiliului de Conducere al Fundației PROGRESS ([www.progressfoundation.ro](http://www.progressfoundation.ro)). În calitate de manager de proiect a condus în perioada 2002-2007 Centrul Educațional pentru Copiii Rromi/Țigani din Bărbulești, program care a fost considerat de către finanțatorul UNICEF unul de bună practică. Este susținătoarea educației inclusive, de tip organic – după modelul promovat de Sir Ken Robinson, în care talentele fiecărui elev sunt recunoscute, potențate și fructificate.

Adresă de corespondență: [camelia.crisan@comunicare.ro](mailto:camelia.crisan@comunicare.ro)

**Dumitru Iacob** este profesor la Facultatea de Comunicare și Relații Publice din Școala Națională de Studii Politice și Administrative, București. Doctor în filosofie în cadrul Universității București. Predă cursuri de Relații Publice și Comunicare Organizațională. Călător pe trei continente. Ultima carte publicată, scrisă împreună cu soția, Maria Iacob, *Fondul și forma. O poveste culturală* a apărut în două ediții (2010, 2012).

Adresă de corespondență: [dumitru.iacob@comunicare.ro](mailto:dumitru.iacob@comunicare.ro)

**Amalia Diaconu** este absolventă a Facultății de Filosofie, secția Pedagogie, din cadrul Universității „Al. I. Cuza” Iași, unde a parcurs și studiul de master în domeniul educației interculturale. Este doctorand la Facultatea de Psihologie și Științele Educației, iar aria sa de cercetare doctorală acoperă problematica evaluării formative în școală. Are o experiență de 16 ani ca profesor în învățământul preuniversitar, formator, profesor metodist și inspector școlar. În prezent, este profesor consilier școlar și director al Centrului Județean de Resurse și Asistență Educațională Bacău. Domeniul de maxim interes profesional este cel al evaluării școlare.

Adresă de corespondență: [amaliavic@yahoo.com](mailto:amaliavic@yahoo.com)

**Ileana Iepure** este profesor metodist la Casa Corpului Didactic Cluj. A absolvit Facultatea de Istorie-Filozofie, secția Filosofie, din cadrul Universității Babeș-Bolyai Cluj-Napoca. Ca profesor de științe sociale la Liceul Teoretic „Gheorghe Șincai” Cluj-Napoca a predat filosofie, economie, sociologie, psihologie, logică și educație civică. Bursieră la *Institute for Training and Development Amherst*, Massachusetts SUA (2001). Organizator de evenimente științifice, didactice și culturale. Membru fondator al Asociației de Educație Civică. Coordonator al Centrului Regional de Resurse pentru Educație Civică Cluj. Coautor de manuale școlare, ghiduri pentru profesori, ghiduri pentru elevi din care amintim *Educație Civică. Manual pentru clasa a XI-a, curs opțional – toate profilurile și specializările* (2002), *Educație Civică, Ghidul Profesorului* (2003), *Educație Civică. Ghidul Învățătorului* (2005), *Educație Civică. Manual pentru clasa a V-a* (2007), *Predarea științelor prin integrarea tehnologiei Augmented Reality* (2011).

Adresa de corespondență: ileanaiepure@yahoo.com

**Ciprian Fartușnic** este doctor în științele educației și lucrează ca cercetător științific la Institutul de Științe ale Educației (ISE) unde coordonează departamentul de Politici Educaționale. Până în prezent a fost implicat în peste 30 de proiecte de cercetare derulate la nivel național și internațional din arii diverse precum: participarea la educație a categoriilor dezavantajate de copii și tineri, inserția absolvenților pe piața muncii sau descentralizarea în educație. Are o bogată experiență în analiza de politici educaționale, participând la elaborarea *Raportului privind starea învățământului* (din 2005 până în prezent), la evaluarea diferitelor programe în domeniul dezvoltării resurselor umane și învățării pe parcursul întregii vieți cât și la analiza de nevoi a domeniului educației în cadrul activității de programare pentru perioada 2014-2020. Din anul 2012 este reprezentant național REFERNET pentru România.

Adresă de corespondență: cipf@ise.ro

**Manuela Dora György** este asistent universitar doctorand în cadrul Universității „Dimitrie Cantemir” din Târgu-Mureș la Catedra de Psihologie și Științele Educației și, de asemenea, în cadrul Departamentului de Pregătire a Personalului Didactic. Acordă interes deosebit cercetării în domeniul consilierii și a practicii educaționale.

Adresă de corespondență: gyorgy.manuela@gmail.com

**Grațiela Albișor** este psiholog specializat în *gifted education*, consilier și psihoterapeut. Este doctor în psihologie la Universitatea din București. Își desfășoară activitatea în practică privată și este inițiatora proiectului *PsyArt Center* – Centrul de consiliere și psihoterapii creative pentru copii, adulți, familie. Este formator în consiliere și psihoterapie în cadrul Institutului SPER. Interesele ei de cercetare gravitează în jurul cercetării fundamentale în domeniul creativității, a copiilor și tinerilor cu abilități înalte, dar și al descoperirii unor strategii, programe noi de intervenție psihoterapeutică.

Adresă de corespondență: office@psihoterapie-consiliere.ro

**Lavinia Țânculescu** este absolventă a Universității București, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației și a două module de master în Psihologie. Actualmente este înmatriculată în cadrul școlii doctorale din cadrul Universității Babeș Bolyai Cluj, în specializarea Psihologie. Are o activitate profesională de 14 ani în domeniul aplicat al Resurselor Umane. A petrecut 10 ani în cadrul a două echipe importante de Consultanță în Capital Uman din cadrul Deloitte și respectiv PricewaterhouseCoopers. În ambele companii a făcut parte din grupurile central-europene dedicate Evaluării și Dezvoltării Liderilor, ca reprezentant din partea practicii din România. Este cadru didactic asociat în cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative și predă la cursurile de zi – specializarea Psihologie – și în cadrul modulului de Master în Comunicare managerială și resurse umane. Co-autor a trei manuale tehnice ale unor instrumente adaptate și validate pe populație românească. În prezent, pregătește manualul unui instrument care evaluează procesul de formare a stimei de sine la copii și adulți.

Adresă de corespondență: [lavinia.tanculescu@thewings.ro](mailto:lavinia.tanculescu@thewings.ro)

**Marin Tudor** este lector universitar la Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir” București. Licențiat în Pedagogie, master în Consiliere școlară și doctor în Științele educației în cadrul Universității București.

Adresă de corespondență: [marintud@yahoo.co.uk](mailto:marintud@yahoo.co.uk)

**Ana-Maria Cazan** este lector universitar doctor în cadrul Facultății de Psihologie și Științele Educației de la Universitatea „Transilvania” din Brașov. Domeniile sale de interes sunt psihologia educației și a învățării, metodele de cercetare în psihologie și psihodiagnoza. Majoritatea lucrărilor din ultimii ani vizează teme din domeniul psihologiei educaționale. Autoare a volumului *Strategii de autoreglare a învățării* (2013) și a aproape 40 de articole în publicații științifice de specialitate.

Adresa de corespondență: [ana.cazan@unitbv.ro](mailto:ana.cazan@unitbv.ro)

**Dragoș Iliescu** este doctor în psihologie și conferențiar universitar în cadrul Facultății de Comunicare și Relații Publice de la Școala Națională de Studii Politice și Administrative. Interesele sale de cercetare gravitează, în general, în diverse arii din domeniul psihologiei muncii, industriale și organizaționale, în mod special, fiind interesat de evaluarea psihologică și comportamentală în organizații, precum și de aplicații ale testelor psihologice în diverse alte domenii (educațional sau clinic). Este membru activ în diverse organisme internaționale prestigioase. În prezent, este Secretar-General al Comisiei Internaționale de Testare (*International Test Commission*, ITC). Are o carieră de succes de antreprenor și de consultant. Lucrează în numeroase proiecte în domeniul resurselor umane și managementului și este fondatorul *Testcentral*, editorul român de teste psihologice.

Adresă de corespondență: [dragos.iliescu@comunicare.ro](mailto:dragos.iliescu@comunicare.ro)

**Elena-Mădălina Iorga** este doctorand în Științele Comunicării în cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative din București și membru al Laboratorului de Cognitione Socială și Comunicarea Emoțiilor. Domeniile sale de interes gravitează în jurul rolului emoțiilor în organizații, dezvoltării resurselor umane și consilierii organizaționale. Are o bogată experiență în coordonarea activităților de formare, fiind implicată în implementarea a diverse proiecte cu finanțare europeană.

Adresă de corespondență: iorgaem@yahoo.com

**Cristina Maria Iordache** este profesor titular pentru învățământ primar Gr. I la Școala Gimnazială „Pia Bratianu”, sector 1, București. Are o vechime de 29 de ani în învățământ. Absolventă a Liceului Pedagogic București și a Facultății de Psihologie și Științele Educației din cadrul Universității București. Este implicată activ în diverse activități aflate dincolo de granița formală a instituției și este autoare a șase auxiliare didactice pentru învățământul primar.

Adresă de corespondență: criss.iordache@yahoo.com

**Dan Florin Stănescu** este lector universitar la Facultatea de Comunicare și Relații Publice din cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative, unde predă cursurile de *Psihologia personalității*, *Psihologia sănătății* și *Managementul schimbării organizaționale*. Doctor în Psihologie în cadrul Universității din Hamburg. Psiholog specialist în psihologia muncii și organizațională și psihologie clinică, consultant senior cu o experiență de peste 9 ani în Managementul și Dezvoltarea Resurselor Umane. Implicat în proiecte de consultanță și training și are experiență atât în ceea ce privește livrarea de instruire cât și în elaborarea de cursuri de formare pentru adulți, îmbinând astfel activitatea academică cu cea de practician.

Adresă de corespondență: dan.stanescu@comunicare.ro



