

ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI Structuri, conținuturi, tehnici

Colecția Științele educației. Structuri, conținuturi, tehnici este coordonată de Cezar Birzea și Constantin Cuceș Dorina Sălăvăștru este lector doctor la Catedra de Psihologie a Facultății de Psihologie și Științele Educației din cadrul Universității „A.U. Cuza” din Iași. De același autor: Logica naturală și aplicațiile ei în câmpul educațional, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.

Coperta colecției: Florin Pînzariu

© 1999 by Editura POLIROM Iași

Editura POLIROM, Iași, B-dul Copou nr. 4

P.O. BOX 266, 6600

București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale:

SĂLĂVĂSTRU, DORINA

Didactica psihologiei: perspective teoretice și metodice /Dorina Sălăvăștru ;

cuvânt înainte de Adrian Neculau - Iași; Polirom, 1999

200 p.; 24 cm (Științele educației. Structuri, conținuturi, tehnici)

Bibliogr.

ISBN: 973-683-358-5 CIP: 371.3:159,9 Printed in ROMÂNIA

Dorina Sălăvăștru

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Perspective teoretice și metodice

Cuvânt înainte de Adrian Neculau

POLIROM 1999



"810797W

;1»L1OTËCA JUP cA. „OCTAVIAN GOGA” CLUJ

CUPRINS

| | |
|--|----|
| Cuvânt înainte (Adrian Neculau)..... | 7 |
| Partea I PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE | |
| I. Limbajul psihologic și dificultățile receptării lui | 15 |
| 1. Cunoaștere și limbaj psihologic..... | 15 |
| 2. „Idolii” în receptarea limbajului psihologic..... | 17 |
| 3. Conceptul de „obstacol epistemologic” | 20 |
| 4. Sens comun și sens științific în cunoașterea psihologică..... | 22 |
| 5. Transfer și interferență conceptuală..... | 26 |
| II. Strategii discursive utilizate în predarea psihologiei..... | 33 |
| 1. Delimitări conceptuale: strategie, strategie de instruire, strategie discursivă..... | 33 |
| 2. Tipuri de strategii discursive | 36 |
| 3. Descrierea în predarea psihologiei | 38 |
| 3.1. Ce este descrierea? | 38 |
| 3.2. Intervenția descrierii în structurarea discursului didactic..... | 39 |
| 4. Rolul explicației în predarea psihologiei..... | 50 |
| 4.1. Ce este explicația? | 50 |
| 4.2. Repere istorice asupra teoriei explicației | 51 |
| 4.3. Tipuri de explicație..... | 53 |
| 4.4. Explicația în predarea psihologiei..... | 57 |
| 5. Strategii argumentative în predarea psihologiei..... | 67 |
| 5.1. Ce este argumentarea ? | 67 |
| 5.2. Condiții de eficiență a argumentării didactice..... | 71 |
| 5.3. Demersuri discursive argumentative..... | 76 |
| 5.3.1. Argumentarea prin inducție..... | 78 |
| 5.3.2. Argumentarea prin deducție..... | 81 |
| 5.3.3. Persuadarea prin argumente afective..... | 90 |
| Partea a II-a STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC | |
| I. Problematika obiectivelor educaționale: asumții generale și diferențe specifice..... | 97 |
| 1. Conceptul de obiectiv educațional..... | 97 |

| | |
|--|-----|
| 2. Relația finalității - scopuri - obiective..... | 98 |
| 3. Tipologia obiectivelor educaționale..... | 100 |
| 4. Taxonomii ale obiectivelor educaționale | 101 |
| 5. Operaționalizarea obiectivelor educaționale..... | 104 |
| 6. Obiectivele predării-învățării psihologiei în liceu..... | 111 |
| 7. Aplicații..... | 115 |
| II. Proiectarea activității didactice..... | 123 |
| 1. Proiectare didactică / Design instrucțional..... | 123 |
| 2. Etape ale proiectării activității didactice..... | 125 |
| 3. Proiectarea lecției..... | 131 |
| 3.1. Exigențe ale proiectării lecției | 131 |
| 3.2. Tip de lecție și variantă de lecție..... | 135 |
| 3.3. Proiectarea secvențelor (evenimentelor) lecției..... | 138 |
| 4. Aplicații: proiecte de lecție..... | 153 |
| III. Evaluarea performanțelor școlare..... | 169 |
| 1. Locul și rolul evaluării în acțiunea educațională..... | 169 |
| 2. Strategii de evaluare..... | 172 |
| 3. Cum se realizează evaluarea ?..... | 175 |
| 4. Modalități de evaluare a rezultatelor școlare la psihologie..... | 176 |
| 4.1. Selecția metodelor și tehnicilor de evaluare..... | 176 |
| 4.2. Metode de evaluare : analize și aplicații la domeniul psihologiei..... | 178 |
| Referințe bibliografice..... | 193 |

CUVÂNT ÎNAINTE

Discuțiile declanșate de apariția fenomenului „manuale alternative”, punând în chestiune existența, chiar șansa de supraviețuire a manualului unic mi se par firești, erau de așteptat. Vocile care atacă cu vehemență posibilitatea apariției unor manuale diferite, având la bază aceleași programe, sunt și acestea un produs previzibil. Când ai fost expus întreaga viață unei singure surse de informații, nu poți vedea rostul alternativelor, variantelor, nuanțelor. Orice sistem coerent, când se vede atacat în însăși existența sa, inventează mijloace de salvagardare. Apărătorii dirijării informației, în scopul formării unui model precis de personalitate, convenabil ideologiei dominante, se văd, deodată, deposedați de forța lor unică de persuasiune, cu ajutorul căreia forjau conștiințele, formarea structurii cognitive, modelau „omul nou”. Când ai fost fasonat pentru a te identifica cu autoritatea atotcuprinzătoare, care impune ordinea existenței, inclusiv un sistem „coerent” de idei, informații, adevăruri, nu poți accepta acest cuvânt insidios - alternativ - capabil să arunce în aer lumea ta, adevărurile tale și ale celor cu care le împărtășești. Ce dezastru! Nu mai există autoritate, nu mai ai instrumentul dominației, nu mai poți exercita nici un fel de control social, nu mai poți face apel la o „competență recunoscută” și nici invoca prestigiul în numele căruia să poți invita la identificare. O condiție a supunerii cognitive necondiționate este absența unei autorități rivale. Pentru a-ți exercita autoritatea fără îngrădire, trebuie deci să elimini concurența, sursele „dizarmoniei”, alte voci.

Supunerea la autoritatea vocii unice, obținerea conformismului și ascultării sunt, nu încapă îndoială, rezultat al forței de persuasiune a unei ideologii care nu acceptă vecinătăți, comparații, murmure. Percepția existenței legitime a unui control social, în interiorul unei situații definite, atrage după sine un sentiment de afiliere și identificare. Sau măcar de aprobare tacită. Procesul a fost descris de Milgram (1974), care a numit stare „agentică” situația individului plasat într-o structură socială (organizațională) controlată, într-o ierarhie sistemică în care el nu are autonomia alegerii. Șansa lui este doar să se „integreze”, să se articuleze sistemului de autoritate instituțională, reprezentat de școală și de instrumentele sale de influențare. Acțiunile individului sunt „reglementate” în mare parte de mentori, de îndrumătorii săi (educatori, învățători, profesori). El este invitat la o „atitudine convenabilă și satisfăcătoare” prin toate mijloacele pe care școala le are la dispoziție. O dată cu știința, împreună cu cunoștințele achiziționate, el adoptă și ansamblul axiomelor ce reglează viața comună, gramatica normelor sociale acceptate. Hotărât lucru, manualul unic este un excelent mijloc de a exercita presiuni (cognitive) pentru a obține asimilarea unor structuri mentale convenabile, interiorizarea unor atitudini,

8

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

internalizarea unor norme de gândire. Manualul unic sădește încrederea în știința unică, în valorile eterne, în adevăruri absolute. Complexității cunoașterii i se substituie „adevărul științei”, îmbrăcat într-o haină accesibilă, într-un limbaj deja cunoscut. Simplificarea informației, epurarea sa de pete negre, reprezentarea acesteia ca o coerență, ca un „tot unitar” și prezentarea unui adevăr final pot seduce mai intens decât o informație complexă. Mai eficace sunt oferirea unei informații bine alese, controlul mesajului. Selecționarea cunoștințelor, alegerea cu grijă a informațiilor oferite formează „subiectului educației” reflexe de recunoaștere, criterii de receptare, mijloacele de selecție dorite. El își formează structuri cognitive în raport cu stimulii pe care i-a primit și va actualiza apoi aceste scheme mentale ori de câte ori se confruntă cu cerințe noi. Cu alte cuvinte, el tratează orice

informații noi apelând la schema de evaluare învățată. Marea „descoperire” a ideologiei comuniste a fost crearea „omului nou”, făurit în laborator și multiplicat apoi în milioane de exemplare, a individului capabil să răspundă la stimuli cu instrumente cognitive construite după un model dat. Orice informație nouă sau distorsionată va primi, el va aplica aceeași grilă de receptare și evaluare. Structura sa cognitivă, sistemul său atitudinal și comportamental vor fi „modelate” astfel încât să răspundă „adecvat”, în orice situație.

Manualul nu este un instrument de cunoaștere neutru. Indiferent de disciplină, contextele sociale și afective nu pot fi ignorate. Dimpotrivă, cercetările psihologiei sociale privind dezvoltarea inteligenței dovedesc că evoluția cognitivă a copilului, adolescentului și tânărului nu poate fi disociată de mediul cultural al școlii și clasei de elevi. Structurile cognitive se dezvoltă nu numai prin maturizare și exercițiu individual (lucrul cu manualul), ci și prin - sau mai ales - transmisie socială și interacțiune cu ceilalți. Adică prin apelul la o sursă unică de cunoaștere, prin invocarea acesteia, în orice schimb informațional, ca model referențial.

Cercetările școlii de psihologie socială genetică de la Geneva (Doise, Mugny) au demonstrat că progresele cognitive ale copilului urmează un drum invers teoriei clasice piagetiene. Dacă demersul lui Piaget era „cognitiv-social”, potrivit cercetărilor ulterioare, procesul de învățare este „social-cognitiv”. Cu alte cuvinte, între interacțiunea socială și dezvoltarea cognitivă există o legătură cauzală. Individul progresează, în procesul de structurare cognitivă, numai prin interacțiune, mai mult sau mai puțin comună, cu alții. Dezvoltarea inteligenței nu se rezumă doar la factori de echilibru și la reglarea internă, nu se raportează numai la factori individuali, la particularitățile fiziologice ale individului. Psihologia socială genetică avansează ideea că dezvoltarea cognitivă consistă într-o structurare progresivă a raporturilor individuale cu mediul, dobândirea experienței sociale devenind factorul fundamental.

Nu cred că reprezentanții școlii geneveze de psihologie socială s-au gândit că descoperirile lor pot fi utilizate în alte scopuri decât cele pe care ei le-au identificat. Consecința cercetărilor privind accelerarea învățării și dezvoltării inteligenței prin interacțiune socială a fost elaborarea teoriei învățării prin „conflict socio-cognitiv”,

9

adică prin confruntarea de idei, prin interacțiunea participanților cu niveluri diferite de cunoaștere, cu surse alternative de informație. Numai prin confruntarea punctelor de vedere diferite, într-o interacțiune în care cel puțin unul dintre participanți este nonconservator, poate apărea conflictul de idei. Noțiunea-cheie - în abordarea procesului de dezvoltare mentală - este deci aceea de conflict. Într-o accepțiune generală, conflictul socio-cognitiv este considerat ca o condiție necesară (dar nu suficientă) a progresului cognitiv, la actorii unei interacțiuni. Conflictul este conceput ca o sursă de schimbare a individului și a sistemului în care acesta evoluează. El nu este doar o destructurare, o sursă de dezechilibru și tensiune. Conflictul copilului cu propria gândire nu este posibil decât prin interacțiune cu alte discursuri sau alte acțiuni. Monteil (1997) acordă conflictului socio-cognitiv nu doar rolul de a accelera formarea structurilor operatorii, cum se credea în început, ci și de a trezi interesele copilului pentru interacțiune și învățare în grup. Bineînțeles, totul în funcție de priceperea educatorului de a inventa situații de confruntări socio-cognitive. El scrie: „Nu trebuie să ezităm să vorbim aici de montaj pedagogic, în sensul în care se vorbește de montaj experimental... Este necesar să optimizăm regia pedagogică pentru a permite copilului să câștige ceva din confruntarea socio-cognitivă”. Spre deosebire de învățarea imitativă, învățarea prin interacțiune și confruntare propune înlocuirea abordării simpliste, bipolare (subiect-obiect), cu o abordare tripolară (subiect-altul-obiect). Dezvoltarea inteligenței nu se petrece deci printr-o acțiune simplă ego-obiect, ci include și câmpul acțiunii, situația educativă, contextul psihosocial al instituției formative. Mutația este conformă cu realitatea, demersul cognitiv desfășurându-se într-un câmp interacțional. Experiența socială a individului, diferitele confruntări în care a fost angajat și pe care le-a rezolvat joacă un rol important, ca mecanism al construcției cognitive individuale. Partenerii nu intră într-o situație conflictuală cu privire la modul în care trebuie găsită soluția cognitivă, ci cu privire la cel mai bun model socio-cognitiv, privind diferite moduri posibile de rezolvare a problemelor prin interacțiuni cognitive. Ideea, subliniată de Doise (1987) și Mugny (1991), este aceea că aici copiii care se confruntă reușesc mai bine decât cei care nu se confruntă. Modelul de abordare interacționist, alternativă la cel funcționalist, propune o soluție credibilă, pentru schimbarea individului și a sistemului social, soluție conformă cu realitatea. Aceasta pentru că dă posibilitatea interacțiunii mai multor discursuri, stiluri, reprezentări sociale. Consensul, ca alternativă, are efecte benefice doar dacă este perfect raționalizat, dacă accentul se deplasează de la competențele indivizilor către relațiile lor în grup și dacă nimic nu blochează dezbaterile și schimburile (Moscovici, Doise, 1992; Moscovici, 1994). Dacă însă „consensul” e impus de norme exterioare grupului, de o putere exercitată „de sus”, el nu naște idei noi, nici nu contribuie la o învățare activă, creativă. Pe când un câmp educativ, care încurajează comunicațiile între construcții cognitive și reprezentări sociale diferite, repune în drepturi valoarea unor factori neglijaiți ai situației de învățare: rolul muncii colective pentru dezvoltarea individului, natura relativ temporară a decalajului de performanță între populații de elevi.

10

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Conceptul de conflict socio-cognitiv domină copios acest demers științific. Perspectiva este interacționistă și constructivistă, în același timp: plecând de la experiențe cumulative și progresive, elevii elaborează noi instrumente cognitive, prin intermediul interacțiunilor în care ei au un rol activ. Ei nu pot progresa în interacțiuni

însă decât dacă dispun de noțiuni, de cunoștințe care să le permită să participe efectiv la aceste schimburi cu ceilalți. Dacă un elev este împiedicat să participe la interacțiuni, dacă nu are instrumente (noțiuni, cunoștințe) care să-i permită să devină un partener diligent, el nu progresează, chiar dacă este plasat lângă un coleg care stăpânește materia și participă activ la dialog. Progresul intelectual deci are o natură socială; interacțiunea pune în opoziție cunoștințe, soluții, răspunsuri diferite. Cu cât acestea sunt mai eterogene, cu atât mai mult apare șansa de a înregistra interacțiuni, schimburi între parteneri. O condiție este însă - și aceasta se întâlnește preponderent în realitatea școlară - ca subiecții (elevii) să fie de niveluri cognitive diferite. Copilul se implică profund în relația „conflictuală”, el participă cu întreaga personalitate. Atât intelectual, cât și emoțional. Conflictul este o sursă de elaborare a unor răspunsuri noi, într-un context social dat. Iată de ce autorii acestei teorii dau o importanță deosebită dimensiunii sociale a conflictului.

Ce se întâmplă însă dacă elevii nu au surse alternative de informație, dacă singura lor sursă e manualul unic ? Mai avem, în acest caz, un conflict socio-cognitiv real ? În realitate, o „dezbateră” în care toți participanții dispun de o singură sursă de informare este artificială, sterilă și nu conduce la progres intelectual, nu influențează și nu schimbă partenerii. Dimpotrivă, multiplicarea sarcinilor, diversitatea și eterogenitatea nivelurilor de influență sunt surse ale elaborării conflictului și ale schimbării. Divergența naște conflict și are drept consecință o modificare a ceva la nivelul individului sau grupului. Dacă fenomenul de influență „privește procesele prin care indivizii și grupurile fuzionează, mențin, difuzează și modifică modul lor de a gândi și de a acționa, interacțiunile lor sociale directe sau simbolice” (Mugny, 1995), atunci - în explicarea fenomenului de influență - nu putem exclude opoziția între curente de idei, conflictul între indivizii ce le susțin. Dimpotrivă, conflictul între spirite diferite este absolut necesar pentru a produce inovații, pentru a genera schimbare. Schimbarea nu se poate naște într-un singur spirit și nici între spirite care sunt de acord între ele (Moscovici, Doise, 1992 ; Doise, 1995). Este necesar un efort al mai multor indivizi. Conflictul poate fi deci considerat ca o sursă principală de redefinire și schimbare.

Dorina Sălăvăstru, cadru didactic la Catedra de Psihologie a Universității „Al.I. Cuza” din Iași, ne propune modalități practice de elaborare a „conflictului socio-cognitiv” prin predarea psihologiei. Beneficiind de o bună experiență de profesor la Liceul Pedagogic „Vasile Lupu” din Iași, Dorina Sălăvăstru, ca mulți alți profesori, a observat că elevii au dificultăți în însușirea noțiunilor, conceptelor, limbajului psihologiei propus de manualul utilizat acum în școli. Manualul, elaborat de regretatul profesor Paul Popescu-Neveanu și de colegii M. Zlate și Tinca Crețu, a constituit mulți ani o sursă diligentă de informare, atât pentru elevi, cât și pentru

CUVÂNT ÎNAINTE

11

profesori. Din păcate, nivelul său de conceptualizare nu permite însușirea cunoștințelor prezentate fără o asistență competentă, fără profesorul care este obligat să „traducă” noțiunile și ideile, într-un limbaj accesibil elevilor. Două soluții aveau elevii care se îndreptau spre studiul psihologiei: sau să „învețe” manualul ca pe o poezie, memorându-l (am văzut asemenea exemple), sau să desțenească, încetul cu încetul, corpusul de cunoștințe bine încifrat. Acest lucru nu-l puteau realiza singuri, nici prin interacțiune cu colegii. Numai unii profesori sau meditarii experimentați reușeau să-i facă pe elevi să înțeleagă manualul, prin oferirea de exemple, noțiuni alternative, explicații suplimentare etc.

Profesoara Dorina Sălăvăstru ne oferă acum un instrument cu ajutorul căruia cunoștințele de psihologie comunicate prin manual pot fi mai bine transmise și însușite. Cartea de față nu este o simplă „metodică”, adică un set de prescripții, norme, indicații etc, nici un simplu ghid practic. Ceea ce n-ar fi fost deloc rău. Autoarea acestei lucrări ne oferă însă ceva mai mult. Un „manual alternativ” pentru profesori. O întemeiere logico-psihologică a studiului psihologiei, o epistemologie a științei noastre, un instrument pentru crearea conflictului socio-cognitiv în studiul psihologiei. Manualul este doar pretextul, Dorina Sălăvăstru ne sugerează multiple căi, soluții, exemple pentru a face din studiul psihologiei o activitate atractivă.

Cartea sa poate fi citită în două registre. Un ghid în descifrarea și „umanizarea” manualului de liceu, manual care - o spun elevii, o spun profesorii, o știu preparatorii - este deosebit de dificil. A doua cheie ar putea fi: manual practic deghizat, chiar dacă se adresează profesorilor. Indiferent care punct de vedere îl va adopta, cititorul va găsi în această carte informații suplimentare, explicații și exemple, experiență personală, adică aproape tot ce-i este necesar profesorului pentru a face accesibil studiul psihologiei.

Annual asaltează facultățile de psihologie mii de candidați. Aceștia trebuie pregătiți să înțeleagă că disciplina noastră este și o știință a sufletului. Profesoara Dorina Sălăvăstru ne oferă o experiență impresionantă, o sugestie pentru a regândi studiul psihologiei.

Prof. univ. Adrian Neculau

PARTEA

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

I. LIMBAJUL PSIHOLGIC ȘI DIFICULTĂȚILE RECEPTĂRII LUI

1. Cunoaștere și limbaj psihologic

Psihologia se bucură - în ultima vreme și la noi - de un interes din ce în ce mai mare din partea oamenilor obișnuiți și, îndeosebi, din partea tinerilor. Fascinația pe care o exercită astăzi psihologia - cu toate aspectele ei colaterale sau care sfidează normalitatea și atrag curiozitatea - s-ar putea explica, într-o primă aproximație, prin

situația specială pe care acest domeniu o deține în sfera manifestării cognitive a personalității umane: psihologia constituie o nevoie permanentă a omului nu numai în sens teoretic, pur cognitiv și explicativ, ci și în sens practic, ca nevoie de a se cunoaște pe sine și pe alții, de a se perfecționa pe sine și, dacă este posibil, și pe alții. În al doilea rând, atracția pentru demersul psihologic este determinată, fără îndoială, de orizontul de așteptare aproape nelimitat pe care individul îl are în raport cu acest demers: el așteaptă de la psihologie „cheia” rezolvării tuturor problemelor personale cu care se confruntă, indiferent dacă acestea au sau nu au contingență cu domeniul psihologicului. Tratarea „bolilor” trupului sau ale sufletului, educarea copiilor (problemă cardinală pentru oricine se află în relația de părinte!), depășirea dificultăților în dragoste și chiar înțelegerea opțiunilor și acțiunilor politico-ideologice constituie tot atâtea imperative care îl aduc pe individ în situația de a prețui și a apela la psihologie ca soluție ultimă, salvatoare, pe drumul atât de întortocheat al vieții! Nu o dată există această senzație că se cere și se speră a se obține de la demersul psihologic chiar mai mult decât este el capabil să dea. Dacă aceasta este tonalitatea generală a apropierii individului de psihologie, trebuie să constatăm că nici analizele „sectoriale” nu sunt departe de asemenea concluzii. Aproximarea elevului de liceu, de exemplu, de psihologie se face cu aceleași temeri și speranțe, cu aceeași încredere, dar și cu aceeași deznădejde ca și ale omului de pe stradă. Temeri, pentru că anticipează analize, explorări și sondaje în adâncul sufletului uman, care-i pot dezvălui, în mod cert, lucruri nebanuite despre propria persoană și despre ceilalți, speranță pentru că așteaptă, într-un fel, confirmarea propriilor intuiții și observații desprinse din practica relațiilor umane de fiecare zi, încredere pentru că este, poate, pentru prima dată

16

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

când propriile trăiri sunt luate sub jurisdicția unui demers științific dominat de o metodologie adecvată și de interpretări în acord cu exigențele unui demers științific, deznădejde pentru că în sinea lui e convins că nimeni și nimic nu poate pătrunde în sufletul său atât de ascuns și cu atât mai puțin „profesorul” cu care se află într-o relație de autoritate, adeseori dezagreabilă prin unele din consecințele ei. Iată de ce, în dorința de a menține viu interesul pentru psihologie, profesorul trebuie să fie, deopotrivă, un bun cunoscător al „psihologiei naive”, dar și al psihologiei științifice, să fie și psiholog, el însuși, dar și cercetător, practician și teoretician.

Cum este posibil acest lucru? Cunoașterea și înțelegerea psihologiei de către elevi înseamnă, înainte de toate celelalte aspecte, însușirea unui limbaj, a unui anumit tip de discurs care să se sprijine pe fapte, dar, în aceeași măsură, să și surprindă relațiile dintre faptele de ordin psihologic, să interpreteze aceste fapte și să le atribuie semnificații, să ofere explicații, să facă predicții cu privire la anumite comportamente. Aceste exigențe nu sunt la îndemâna simțului comun. Motiv pentru care nu putem să nu constatăm că drumul pe care trebuie să-l parcurgă elevul împreună cu profesorul său pentru a ajunge la stăpânirea limbajului psihologic, a ansamblului conceptual, a capacității explicative și predictive în domeniu, nu este deloc un drum drept și fără obstacole.

Asupra acestora din urmă, în calitatea lor de dificultăți care afectează cunoașterea „faptelor” psihologice și limbajul (sau tipul de discurs) în care această cunoaștere se concretizează în raporturile cu alteritatea, am dori să ne oprim în investigația la care ne-am angajat, cu încrederea că numai o cunoaștere a dificultăților cunoașterii constituie terenul propice de pe care se poate pleca în actul de ameliorare a acestei cunoașteri. Nu avem pretenția că vom putea identifica toate tipurile de dificultăți care apar în receptarea limbajului psihologic, dar vom încerca o analiză epistemologică a câtorva dintre ele, care ni se par mai semnificative și cu consecințe mai importante pentru asumarea corectă a unui astfel de tip de limbaj. Astfel ne vom feri poate mai lesne de preluarea mecanică a unui limbaj, a unui stil cognitiv, a unui tip de discurs sau a unei forme de demers științific. Suntem aici în intimitatea unui gând exprimat foarte sugestiv în finalul Tractatusului logico-filosofic de către Wittgenstein: „limitele limbajului meu semnifică limitele lumii mele”. Ne mișcăm, vrem sau nu vrem, recunoaștem sau nu recunoaștem, într-o lume ce stă sub „tirania cuvântului” și atâta știm despre această lume cât ne este dat prin limbaj despre ea. Iar dacă acest dat este și inadecvat, atunci limitele lumii în care ne mișcăm și cu care lucrăm sunt și mai mari! Iar exigența, de această dată, este și mai categorică: „despre ceea ce nu se poate vorbi (fiindcă nu se știe, n.n. D.S.) trebuie să se tacă” (Wittgenstein, 1991, pp. 102; 124).

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

17

2. „Idolii” în receptarea limbajului psihologic

Din perspectiva unei epistemologii generale a actului de cunoaștere, este necesar să pornim de la constatarea că problema cunoașterii științifice trebuie pusă în termeni de obstacole. Primul pas în temerara încercare de fundamentare pe baze solide a unei științe este tentația de distrugere a „idolilor” spiritului, eliberarea omului de prejudecățile care-l domină la fiecare pas (Bacon) sau depășirea „obstacolelor epistemologice” (Bachelard). Scopul cunoașterii omenești este - în concepția lui Francis Bacon - unul practic, anume acela de a face omului viața mai bună. Pentru aceasta, omul trebuie, desigur, să cunoască și, prin aceasta, să domine natura. Cunoașterea autentică nu poate fi sub nici un chip atinsă fără debarasarea omului atât de prejudecățile dobândite, cât și de cele înnăscute („idolii”). „Idolii și noțiunile false - va observa Bacon - care au pus stăpânire pe intelectul omenesc și s-au înrădăcinat adânc într-însul, nu numai că au năpădit spiritele oamenilor așa încât adevărul abia poate să pătrundă, dar chiar dacă îi este dat și îngăduit să pătrundă, vor reveni și vor tulbura înnoirea științelor, afară numai dacă oamenii nu iau măsuri împotriva lor și nu se apără cât este cu putință” (Bacon, 1957, p. 41). Ceea ce,

să recunoaștem, rămâne o observație mai actuală ca oricând.

Așadar, pentru inductivistul englez, idolii sunt niște „noțiuni false” care acoperă activitatea intelectului omenesc și care o denaturează de la mersul ei normal ce ne-ar duce întotdeauna pe calea adevărului. Dar, la același Bacon, ei nu apar numai ca „idei false”, ci și ca structuri mentale defectuoase, ca moduri de a gândi inadecvat sau ca mentalități vicioase, prezente fie la nivel individual, fie la nivel colectiv. Bacon distinge patru categorii de idoli de care spiritul uman se simte în permanență amenințat și cu care se întâlnește adeseori pe drumul cunoașterii: idolii tribului, idolii peșterii, idolii forului și idolii teatrului.

Idolii tribului își au izvorul în însăși natura umană. Prin construcția sa naturală, omul este înclinat să deformeze realitatea, să născocoască anumite corespondențe și relații - inexistente de fapt în realitate - între lucruri, să caute dovezi ficționale pentru susținerea opiniilor preconceptuate - într-un cuvânt, să se lase influențat de voință și afecte, precum și de iluziile simțurilor. Bacon ne atrage atenția, de altfel, asupra erorilor care pândesc cunoașterea din perspectiva simțurilor, atunci când acestea nu sunt controlate de metoda inductivă bazată pe observații, comparații și experimente.

18

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Idolii peșterii sunt proprii fiecărui individ în parte și, evident, izvorăsc din particularitățile individuale înnăscute sau dobândite prin educație, prin influențele mediului, prin lecturile de care individul este dominat etc. Ponderea acestor factori personali în formarea opiniilor, dar mai cu seamă în deformarea lor nu este cu nimic mai mică și mai neînsemnată decât aceea a factorilor impersonali.

Idolii forului se concretizează mai ales în cuvintele inexacte și confuze, în expresiile improprii care împiedică desfășurarea normală a operațiilor spiritului, în zadar, pentru a preveni sau înlătura echivocurile, învâțații înmulțesc definițiile și explicațiile, căci „astfel de cuvinte siluiesc intelectul și tulbură totul, împin-gându-i pe oameni în controverse și în închipuiri sterile și nesfârșite” (Bacon, 1957, p. 42).

Idolii teatrului își au izvorul în dogmele diferitelor filosofii, căci sistemele filosofice sunt, ca și piesele de teatru, imagini care ne prezintă lumea nu așa cum este ea, ci mai ales așa cum o vede (sau o dorește) autorul.

Toate aceste tipuri de dificultăți, sugerate de Bacon sub forma unei clasificări a idoliilor cunoașterii științifice, se regăsesc - în forme diferite și cu intensități diferite - și la nivelul cunoașterii și al limbajului psihologic. În receptarea limbajului psihologic pot să apară diferite tipuri de erori datorate, în primul rând, faptului că psihologia utilizează adeseori termeni din limbajul comun (de exemplu: atenție, memorie, imaginație, deprinderi, conștiință, senzație, percepție), care au un cu totul alt înțeles decât cel al uzajului ordinar. Între înțelesul comun al termenilor de care am amintit (ca și al altora) și înțelesul lor psihologic pot să existe discrepanțe semnificative. Această situație poate genera confuzii, ambiguități, utilizări improprii ale termenilor. Dar asupra unora dintre aceste aspecte vom reveni.

Erorile pot fi generate, pe de altă parte, de faptul că fenomenul psihic este trăit nemijlocit de fiecare dintre noi, dar el este cunoscut în chip mijlocit. Coexistența noastră permanentă cu faptele științifice care constituie obiect de investigație pentru demersul psihologic și elemente cu care „lucrează” limbajul propriu al disciplinei nu rămâne fără urmări, atât în planul cunoașterii, cât, mai ales, în planul receptării limbajului. Faptul că fiecare trăiește zilnic emoții, își concentrează atenția asupra unor obiecte, imaginează și planifică activități, deci cunoaște fenomenele psihice din experiența proprie, din propria trăire, îi face pe unii să creadă că psihologia este o știință simplă și ușoară la care, eventual, ar putea și ei contribui prin simplă autoobservație. Realitatea este cu totul alta, iar iluzia ne însoțește aici la fiecare pas. Fenomenele psihice sunt deosebit de complexe (poate cele mai complexe dintre faptele cercetării științifice), iar prin

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

19

autoobservare omul ia cunoștință doar de experiența sa subiectivă. Or, niciodată experiența subiectivă nu se va putea constitui ca un temei suficient pentru determinarea enunțurilor cu caracter de lege. Numai că demersul științific al psihologiei urmărește determinarea legilor activității psihice și explicarea „comportamentelor” pe baza acestor legi. Lucian Blaga observa că fenomenele psihice se prezintă ca „trăiri”, dar cunoașterea acestor fenomene nu este identică cu „trăirea” lor. De îndată ce încercăm să asimilăm fenomenul psihic prin cunoaștere încep și distanțările față de el (Blaga, 1977, pp. 186-189).

De asemenea, nu de puține ori putem constata că regăsim în opinia generală păreri greșite din punct de vedere psihologic, formate pe bază de impresii, observații și evaluări subiective. Psihologia simțului comun este profund marcată de prejudecăți, de stereotipuri care țin loc de adevăruri obiective. Clișeul sau prejudecata provine din conștiința colectivă, este preluată de individ de la grupul de apartenență și se exprimă în reprezentări și aprecieri personale dintre cele mai diverse.

Dificultatea pe care o resimte profesorul în explicarea conceptelor psihologice constă, în primul rând, în faptul că aceste opinii pot să aibă un sâmbure de adevăr, ceea ce l-a făcut pe psihologul H. Kelley să recunoască faptul că simțului comun îi este propriu un anumit nivel al cunoașterii psihologice (este vorba despre observații și concluzii asupra aspectelor direct observabile ale comportamentului uman). Amestecul de adevăr și eroare pe care-l găsim în stereotipuri, în clișee devin obstacole în însușirea limbajului psihologic în momentul în care, pentru formarea unor noțiuni, profesorul apelează la o serie de exemple, de fapte concrete pentru a ajunge apoi - prin analiză, sinteză și generalizare - la definiția noțiunii.

De exemplu, printre cele mai frecvente imagini stereotipe se află cele referitoare la relația dintre fizionomia și trăsăturile de personalitate. Întâlnim, în practică, destul de mulți oameni care admit ideea că inteligența sau non-inteligența, precum și alte însușiri, se află înscrise în fizionomia unei persoane, în privirea sa, de multe ori în felul în care se îmbracă. Se postulează astfel - mai mult tacit - o corelație directă între tipul somatic, corporal și trăsăturile psihice. Pozițiile psihomorfoloșice se regășesc ușor în simțul comun. Chiar și tipologia lui Kretschmer pleacă de la aceste poziții; ele au o anumită valoare predictivă.

Omul de știință face însă distincția între simpla corelație și procesul determinării cauzale. Este adevărat că nu o dată fața constituie un „index de valori psihice”, dar din observarea expresiei mimice, a figurii se obțin informații în primul rând despre dispoziția emoțională a persoanei, despre unele stări psihice generale, dar nicidecum date nemijlocite despre inteligența însăși sau despre însușirile de caracter. Simțul comun este gata să stabilească oricând

20

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

corelații între aspectele fizice și cele psihice, pe baza unor coincidențe mai mult sau mai puțin întâmplătoare întâlnite în experiență (Radu, 1994, p. 19). De asemenea, influența mentalității din mediul social ambiant face ca, în psihologia naivă, să fie prezente prejudecățile etnice (puternice, de exemplu, în legătură cu etnia romilor).

3. Conceptul de „obstacol epistemologic”

O analiză a gândirii științifice și a progresului cunoașterii prin depășirea obstacolelor este întreprinsă în contemporaneitate de Gaston Bachelard. În *La formation de l'esprit scientifique* (Vrin, Paris, 1972), Bachelard grupează sub denumirea de obstacole epistemologice limitele sub care stă cunoașterea anterioară și care trebuie depășite și înlocuite cu o altă formă de cunoaștere. Aceasta înseamnă că ceea ce cunoaștem deja ne împiedică să cunoaștem ceva nou. Orice cunoaștere cu adevărat nouă este precedată de o „ruptură epistemologică”, ruptură care desparte experiența naturală, proprie fiecăruia dintre noi, de cea științifică, inaccesibilă tuturor. Toată „pre-cunoașterea” trebuie negată pentru a se ajunge la o nouă cunoaștere. Un obstacol epistemologic se încrustează pe cunoașterea nechestionată, aceea care nu a fost pusă sub semnul întrebării și care n-a trecut proba atitudinii critice. Fără îndoială, este necesară conștientizarea acestor „obstacole epistemologice”, fiindcă numai astfel vom putea să găsim căi de a le depăși. În categoria acestor obstacole epistemologice Bachelard include: obstacolul experienței prime, obstacolul animist, obstacolul substanțialist, obstacolul generalității, obstacolul valorizărilor inconștiente (Bachelard, 1972).

Noțiunea de obstacol epistemologic este studiată de Gaston Bachelard în dezvoltarea istorică a gândirii științifice și în practica educației. În domeniul educației - spune Bachelard - noțiunea de obstacol epistemologic nu este recunoscută: „Am fost adesea frapat de faptul că profesorii de științe, mai mult decât ceilalți, nu înțeleg că ceea ce predau nu este înțeles. Ei își imaginează că judecata științifică începe ca o lecție, că pot face înțeleasă o demonstrație repetând-o punct cu punct. Ei n-au reflectat asupra faptului că adolescentul vine la ora de fizică având cunoștințe empirice deja constituite; de aceea este vorba nu de a obține o cultură experimentală, ci de a o schimba, de a depăși obstacolele acumulate din viața cotidiană” (Bachelard, 1972, p. 18).

Obstacolul cel mai generos ilustrat și cel mai aspru criticat de Bachelard este experiența primă. Ea se prezintă ca un lux de imagini, este pitorească, concretă, naturală; n-ai decât s-o descrii și să te minunezi (Bachelard, 1972, p. 19).

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

21

Experiența primă este un amestec de elemente obiective și subiective. Ar fi iluzoriu să construim procesul de învățare fără să ținem cont de cunoștințele prealabile ale elevilor, cunoștințe mai mult sau mai puțin corecte, adesea contaminate de imaginar, afectivitate, mediu ambiant etc. O altă iluzie ar fi să credem că noile cunoștințe le vor șterge și le vor înlocui pe cele anterioare. În realitate, cunoștințele dobândite în școală se suprapun peste cele anterioare care se vor lăsa, poate, modificate dar vor rămâne, cel mai adesea, subiacente și vor reapărea. De aceea, înainte de a preciza nivelul de formulare al unui concept, trebuie să inventariem reprezentările curente ale elevilor despre diferite probleme și să detectăm obstacolele.

Este necesar, în mod cert, ca profesorul să reflecteze la faptul că adolescentul ajunge la orele de psihologie cu o serie de cunoștințe empirice despre fenomenele vieții sufletești, rezultate fie din lectura unei literaturi de factură psihologică, din vizionarea unor filme ori pur și simplu din observațiile curente făcute asupra semenilor. Pentru înțelegerea corectă a fenomenelor psihice și însușirea adecvată a limbajului psihologic, profesorul, pe de o parte, trebuie să se sprijine pe această psihologie naivă pentru a limpezi conținuturile și logica psihologiei științifice, pentru a apropia conținuturile abstracte ale psihologiei de modul de gândire al omului obișnuit, iar, pe de altă parte, trebuie să procedeze la corectarea erorilor, la delimitarea conținuturilor subiective, aleatorii de conținuturile obiective, exacte, verificabile.

Așadar, în cazul însușirii limbajului psihologic, nu putem vorbi de o „ruptură epistemologică” în sensul în care a teoretizat Bachelard acest concept, pentru că există o anumită continuitate între cunoașterea comună și cunoașterea științifică în psihologie. Intuiția, cunoștințele naive, psihologia cotidiană ne pot ajuta mult în practică și în cercetarea psihologică, dar ele constituie doar premisa necesară pe care se va clădi psihologia științifică. Trebuie să ținem seama că gândirea nu merge niciodată de la sine în sensul obiectivității. Spiritul științific se formează în timp, prin detașarea de simțul comun. Este necesar - ne avertizează Bachelard - să neliniștești

rațiunea elevului, să-i deranjezi habitudinile, să-l faci să renunțe la propria intelectualitate, la intuițiile intime și la imaginile favorite.

22

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

4. Sens comun și sens științific în cunoașterea psihologică

Abandonarea cunoștințelor care își au sursa în simțul comun este un lucru dificil. Cu atât mai mult cu cât în fiecare limbă există o imensitate de termeni referitori la fenomene sufletești, stări sau însușiri psihice cum sunt iubirea, ura, gelozia, egoismul, generozitatea etc. Această psihologie naivă, cotidiană este numită de Traian Herseni „psihologie poporană”, căci „așa cum există o astronomie, o botanică, o medicină populare, există și o psihologie populară, adică o sumă de cunoștințe, opinii, interpretări psihologice create sau însușite de popor, dezvoltate anterior psihologiei științifice, iar după apariția acesteia, menținute alături de ea, ca o preocupare cognitivă empirică, preponderent practică, născută sau răspândită prin contactul oamenilor între ei, din nevoia de a se adapta unii la alții în cadrul diferitelor comunități de viață sau chiar și numai din curiozitatea firească de a se cunoaște între ei și a se tâlmăci reciproc, eventual de a se cunoaște și înțelege pe ei înșiși” (Herseni, 1980, p. 23). „Psihologia poporană” se reflectă atât în limbă, cât și în folclor, unde există numeroase proverbe, zicale, expresii cu privire la firea omului și la viața sufletească, de genul: „unde nu-i cap, vai de picioare”, „cap ai, minte ce-ți mai trebuie”, „a se face inima cât un purece”, „cine se aseamănă se adună”, „ochii sunt oglinda sufletului” etc. Aceste expresii s-au păstrat și astăzi și lor li s-au adăugat altele (de exemplu : „mi-a căzut fisa”), care demonstrează că „psihologia poporană” este încă destul de activă.

Această psihologie, prezentă în cultura fiecărui om, se întemeiază pe intuiție, numită de H. Gruble „un raționament cu premise inconștiente”. Rolul intuiției în gândire și în creație este bine cunoscut, fiindcă ea este prezentă zilnic în procesul înțelegerii reacțiilor celor din jur și în oferirea unui răspuns adaptat fiecărei situații în parte. Cu toate acestea, intuiția rămâne totuși imprecisă, nu poate fi însoțită de argumente raționale și e lipsită de sistem, de coerență (Cosmovici, 1996, pp. 206-219).

Psihologia cotidiană acreditează un sens comun al termenilor psihologici, care ne poate ajuta să ne orientăm în relațiile cu semenii noștri. Numai că atunci când urmărim însușirea sensului științific al termenilor, primul pas care trebuie făcut este această delimitare a sensului comun de cel științific. Conceptele empirice se caracterizează prin aceea că omit esențialul din conținutul lor, conțin multe elemente subiective, întâmplătoare, bazate pe impresii. De aici, posibilitatea erorilor.

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

23

Dat fiind faptul că noțiunile empirice reprezintă punctul de plecare în formarea celor științifice și că ele pot avea uneori un rol pozitiv, dar și negativ în formarea acestora din urmă, este necesară cunoașterea lor foarte amănunțită, în vederea unei utilizări diferențiate în procesul de învățământ. Suportul intuitiv-concret al noțiunilor empirice poate fi folosit fie în vederea valorificării lui, fie în vederea restructurării, reconsiderării și transformării lui în cunoaștere științifică. Considerarea cunoștințelor și noțiunilor empirice ale elevilor fie în vederea valorificării, fie în cea a restructurării conținutului lor permite ca activitatea generalizatoare a gândirii, realizată până la un anumit moment dat, să nu se piardă, ci să se integreze împreună cu rezultatele ei, ca o premisă necesară, în noua activitate intelectuală ce urmează a se desfășura (Zlate, 1973).

Un prim exemplu în acest sens ni-l oferă conceptul de personalitate. În accepția simțului comun, personalitatea este echivalată cu „individul de excepție”, cu persoana creativă pe plan social sau cultural. Sunt, de altfel, destul de răspândite expresii de genul „nu are personalitate”, „e plin de personalitate” atunci când se iau în considerare doar „efectul extern”, impresia pe care o fac unii oameni asupra altora sau puterea de a influența oamenii. Astfel, concepția populară despre personalitate se referă la ansamblul de trăsături care sunt atrăgătoare și eficiente din punct de vedere social. Această concepție confundă personalitatea cu reputația (Allport, 1991, pp. 34-36).

În psihologie, problematica personalității ocupă un loc deosebit de important, a făcut și face obiectul a numeroase cercetări, ceea ce, în mod firesc, a determinat și proliferarea a zeci de definiții ale personalității, a căror enunțare ar fi deconcertantă și descurajantă pentru elev. Definiția pe care o propune Allport, de exemplu, conform căreia „personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său specific”, una dintre cele mai des uzitate definiții ale personalității, tratează personalitatea ca o unitate care posedă o anumită structură internă, dar neglijează determinarea psihosocială a personalității. Aceasta are drept consecință o anumită obstaculare a relațiilor dintre interior și exterior, dintre intrapersonal și interpersonal, dintre persoană și situații în înțelegerea personalității.

Norbert Sillamy definește personalitatea drept „elementul stabil al conduitei unei persoane, ceea ce o caracterizează și o diferențiază de altă persoană. Fiecare om este, în același timp, asemănător cu ceilalți membri ai grupului și diferit de ei prin amprenta unică a trăirilor sale” (Sillamy, 1996, p. 231), definiție care subliniază individualitatea și originalitatea drept esențe ale personalității, dar și existența unor trăsături tipice de personalitate care sunt proprii tuturor oamenilor din toate locurile și timpurile.

24

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Manualul de liceu nu ne oferă propriu-zis o definiție a personalității, ci mai degrabă o analiză a ei ca sistem bio-psiho-socio-cultural din perspectiva unui model general uman de personalitate. Profesorul trebuie să-l facă pe

elev să înțeleagă faptul că oricine dispune de personalitate și că, din punct de vedere psihologic, personalitatea este un concept care include „întregul sistem al atributelor, structurilor și valorilor de care dispune o persoană”. O analiză a trăsăturilor generale de personalitate, îmbinarea cu particularizări, cu exemplificări care să sublinieze nu numai ceea ce este comun, ci și ceea ce este diferit de la un individ la altul îl vor determina pe elev să încerce să se cunoască mai bine, să se compare cu alții, să-și fixeze țeluri realizabile, dar și să încerce să se autodepășească.

Un alt concept care în limbajul cotidian întrunește înțelesuri diferite este cel de inteligență. În utilizarea acestui termen, persoane diferite îl vor raporta la însușiri și comportamente diferite. În viața cotidiană, „o persoană este denumită inteligentă dacă dovedește o abilitate verbală, dacă răspunde prompt și adecvat la întrebări, dacă dezleagă ușor probleme de cuvinte încrucișate sau susține o discuție dificilă; alta, dacă poate ușor găsi și repara o pană de automobil, un ceas defect etc.” (Pavelcu, 1972, pp. 272-273).

Cu alte cuvinte, la nivel intuitiv, omul inteligent este acela capabil să rezolve problemele ce apar în viața cotidiană cu mai multă ușurință decât majoritatea oamenilor. Potrivit experienței școlare, inteligența ar desemna gradul de adaptare al elevului la cerințele activității de tip școlar; este deci un instrument al reușitei școlare. Uneori, se mai face distincția între inteligența teoretică și cea practică. Există oameni capabili să rezolve probleme teoretice dificile, dar care devin foarte dezorientați în rezolvarea chestiunilor practice relativ simple. Și invers.

Se știe, de exemplu, că Mozart a fost un compozitor strălucit, dar care în viața particulară s-a dovedit incapabil să-și gestioneze banii, fiind mereu urmărit de creditorii săi. Diferența dintre inteligența teoretică și cea practică poate proveni din deosebirea de cultură, de interese, de preocupări, dar și din prezența unor aptitudini de grup diferite, alături de această aptitudine generală care e inteligența (Cosmovici, 1974, pp. 142-143).

Trebuie să admitem că există o pluralitate de concepții populare despre inteligență, la fel cum există și la nivelul concepțiilor savante. Și manualul de psihologie ia în considerare această diversitate a definițiilor inteligenței și, în consecință, prezintă mai multe puncte de vedere și contribuții în domeniul inteligenței: Piaget, Spearman, Thurstone. Pentru elevul de liceu, care a avut un prim contact cu psihologia piagetiană în momentul analizei stadiilor dezvoltării intelectului, definiția dată de Piaget inteligenței drept formă superioară de adaptare optimă, eficientă, la situații noi prin restructurarea datelor experienței poate fi luată drept un punct de plecare în înțelegerea fenomenului complex al

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

25

inteligenței. Mai departe însă, de la o definiție generală, abstractă a inteligenței trebuie să se treacă la definiții operaționale, lucru care se poate realiza prin analiza concretă, practică și chiar prin aplicarea unor teste de inteligență.

În cercetarea vieții psihice pot interveni multe alte situații în care efortul științific în vederea precizării limbajului psihologic trebuie să pornească de la cunoștințele prealabile ale elevilor. Uneori „schemele conceptuale ale sensului comun” pot fi destul de apropiate de sensul științific al termenilor psihologiei și atunci construcția limbajului psihologic s-ar face „de jos în sus”, prin transfigurarea sensului comun în concepte, legi, principii, teorii: „trecerea de la intuiție la cunoștința discursivă este procesul de transformare a cunoștinței nearticulate, nediferențiate, adesea practice și neverbale, în una articulată, diferențiată, verbală și logică. Cea dintâi poate fi numită implicită față de a doua, explicită, logică sau rațională” (Pavelcu, 1972, p. 155).

Diferențele dintre sensul comun și știință sunt sintetizate de Kerlinger în următoarele caracteristici (Bârzea, 1995, p. 35):

- (a) atât demersul științific, cât și sensul comun utilizează „scheme conceptuale”, respectiv asociații cauzale cu valoare limitată. Spre deosebire de sensul comun, în știință aceste explicații limitate sunt revizuite permanent;
- (b) în știință, orice tentativă de generalizare trece mai întâi prin stadiul de adevăr provizoriu, de ipoteză. În sensul comun, această precauție nu există: se preferă false certitudini în locul certitudinilor relative;
- (c) în știință, este adevărat numai ceea ce este verificabil. În sensul comun, este adevărat ceea ce fiecare crede că este adevărat la un moment dat și într-o anumită situație sau context;
- (d) în știință, cunoașterea se fixează prin legi (ceea ce îi conferă un caracter durabil), în timp ce în sensul comun cunoștințele se exprimă în forma imediată și fluctuantă a opiniilor;
- (e) explicațiile științifice sunt nomotetice și cauzale, în timp ce sensul comun folosește ceea ce Kerlinger numește „explicații metafizice” (creдинțe, doctrine, intuiții).

26

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

5. Transfer și interferență conceptuală

Însușirea limbajului psihologic este o sarcină dificilă pentru elev, mai ales dacă avem în vedere faptul că manualul de liceu este abstract, cu o terminologie pretențioasă, cu prea puține exemple care să permită o concretizare a conceptelor și legilor psihologice. Din acest motiv, pentru a face accesibile conceptele filosofice, profesorul trebuie să caute căile cele mai facile și să-și întemeieze continuu analizele pe exemplul faptelor, pe argumentele sugestive oferite de experiența cotidiană sau de celelalte discipline cu care elevul vine în contact. Una dintre cele mai eficiente colaborări în acest sens este cea dintre psihologie și literatură. În scrierile cu caracter literar se regăsesc analize reușite ale vieții afective, portrete individuale sau colective, tipologii

caracteriale sau comportamentale. Vasile Pavelcu a surprins foarte bine această pătrundere a problematicii psihologice în domeniul literaturii și rolul pe care îl poate avea aceasta din urmă în procesul de conștientizare a fenomenelor psihice : „dacă literatura, privită sub unghiul psihologic, reprezintă o treaptă de explicitare, conștientizare și obiectivare prin intermediul imaginii, a fenomenului subiectiv, psihic, sugerând, prin materialul oferit, un travaliu de analiză abstractă și științifică, am putea afirma că, cu timpul, beletristica concretizează unele adevăruri psihologice abstracte, efectuând astfel operația inversă, de la teoria abstractă la intuiție, de la concept și modelul abstract la imagine” (Pavelcu, 1972, pp. 173-174).

Este la îndemâna oricui să constate că mulți scriitori sunt excelenți psihologi, fini observatori ai complicatelor aspecte ale vieții sufletești, pe care le redau, cu o măiestrie ce nu e la îndemâna oricui, în operele literare. Numeroase dintre acestea din urmă stau mărturie pentru spiritul de observație și intuiția psihologică, pentru capacitatea de a pătrunde în adâncurile ființei umane, zugrăvind admirabil trăiri afective, personaje tipice sau personalități accentuate, situații, evenimente cu o încărcătură psihologică deosebită.

Astfel de texte literare pot constitui un excelent material ilustrativ care să-l ajute pe elev în înțelegerea diferitelor fenomene psihice. Ele reprezintă, în multe cazuri, diseția „pe viu” a sufletului personajelor, la care asistăm adesea și de care ne minunăm întotdeauna. Există nume ilustre de psihologi (Janet, Pavelcu) care au găsit cu cale să illustreze cursurile lor sau lucrările științifice cu personaje din literatură, astfel încât prin intermediul lor să se facă accesibile enunțurile și explicațiile fenomenelor psihice. Stilul unor astfel de expuneri sau al unor astfel de „scriituri” s-a dovedit a fi destul de plăcut și atractiv pentru că, în fond, psihologia este și rămâne o știință concretă, legată de experiența imediată, în care nu o dată excepțiile sunt mai „tari” decât regulile. Exemplele din

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

27

literatură apropiie, îi fac co-participanți pe elevi la un anumit mod de explicitare a unor adevăruri psihologice abstracte. Așadar, referințele la literatură nu au menirea de a demonstra un enunț, ci urmăresc ilustrarea lui spre a-l face mai accesibil elevului.

Este aproape imposibil să întreprindem o analiză a unor stări afective precum bucuria, tristețea, frica, iubirea, ura, gelozia fără să facem apel, pentru ilustrare, la operele literare. Nu putem vorbi despre sentimentul geloziei fără să ne gândim la cea mai desăvârșită ilustrare a geloziei pe care o regăsim în drama lui Shakespeare, Othello. Sub influența intrigilor, a calomniilor și a acțiunilor perfide ale lui Iago, Othello devine de o gelozie inimaginabilă, încât o batistă a Desdemonei văzută în mâna lui Cassio devine o dovadă evidentă de trădare pentru gândirea sa înfierbântată :

Desdemona:

Dar mă-nspăimântă! Când îți rotești tu ochii, Ceva fatal e-n ei! De ce m-aș teme ? Păcate nu-mi cunosc. Simt frica totuși.

Othello:

Gândește-te la vina ta.

Desdemona:

E numai

Iubirea ce ți-o port.

Othello:

Și mori de-aceea!

Desdemona :

E bine-așa. Dar despre ce e vorba ?

Othello:

Batista scumpă mie, ce ți-am dat-o, Lui Cassio tu i-ai dăruit-o.

Desdemona :

Nu!

Pe sufletul și viața-mi! Fă-l să vie

Și întreabă-l !■

28

DIDACTICA PSIHLOGIEI

Othello :

Gura i s-a-nchis!

Desdemona :

Mi-e teamă că ghicesc. E mort. Se poate ?

Othello:

Îl plângi în fața mea ? Piei, desfrânate!

Desdemona:

Alungă-mă, dar nu mă omorî!

Othello : Jos, târfo!

Desdemona :

Ucide-mă, dar mâine! Noaptea asta Să mai trăiesc!

Othello :

O, nu ! și de te zbați!...

Desdemona:

Un ceas, un singur ceas!

Othello :

Nu se mai poate!

Desdemona :

Cât spun o rugăciune!

Othello : Prea târziu.

(Shakespeare, Othello, în: Opere, VIII, ESPLA, 1960)

Avem aici de-a face cu o creștere gradată a stării de gelozie care acoperă orice urmă de raționalitate și duce în cele din urmă la săvârșirea crimei. Othello este măcinat de sentimente contradictorii. El oscilează între speranță și teamă, între iubire și ură. Asemenea oscilații sunt cele mai periculoase, căci duc, nu de puține ori, spre o dezvoltare paranoică. După cum am putut constata, în cazul geloziei,

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

29

sentimentele alternând între ele cresc la amândoi polii și astfel ia naștere „dragostea-ură”, iar Othello devine o victimă a „ambivalenței afective”^{*} :

Othello:

Pe lumea toată!

Cred uneori că soția mea-i cinstită Și-apoi că nu-i. Te cred pe tine sincer Și-apoi că nu. Dar vreau să am dovadă, Căci numele-i, curat ca fața Diane, E azi mânjit și negru cum mi-e chipul Pumnale, ștreanguri, clocote ce-neacă, Otravă, fac orice! Să nu mai sufăr! Oh! Vreau să aflu!

Aceste fragmente sunt un bun prilej de analiză a dinamicii vieții afective, care se prezintă ca o alternanță a contrastelor. Vasile Pavelcu face în această privință câteva observații interesante : dinamica afectivă confirmă dictonul „extremele se ating”, căci iubirea este mai aproape de ură decât de indiferență, excesul de bucurie ne apropie de tristețe, gelozia apare drept „energia iubirii convertită în ură”, depășirea limitei în exprimarea simpatiei duce în pragul antipatiei (Pavelcu, 1969, pp. 26-27). Or, este foarte posibil ca toate aceste trăiri dezvoltate în literatură să fie cunoscute, chiar analizate de elevi, datorită atracției pe care ei o resimt pentru problemele psihologice la această vârstă.

Numeroase tipologii caracteriale s-au impus datorită creațiilor literare. Primele portrete caracteriale le găsim într-o veche scriere din Grecia antică. Caracterele, datorată lui Teofrast, un elev al lui Aristotel. Două milenii mai târziu, opera filosofului Teofrast este tradusă de moralistul francez La Bruyere și republicată o dată cu Caracterele acestuia din urmă. Dacă Teofrast descrie „tipuri ideale” prin îngroșarea trăsăturii dominante, La Bruyere creează portrete mai complete făcând referire și la stilul de viață, înfățișare etc. Opera lui La Bruyere este o oglindă a numeroaselor aspecte ale vieții sociale specifice secolului și, într-o anumită măsură, tuturor timpurilor.

Profesorul poate folosi aceste portrete caracteriale pentru a ilustra modul cum trăsătura dominantă, cardinală se dezvoltă și se impune în faptele de conduită, în relațiile cu ceilalți sau cu grupul. Această „trăsătură-stăpână” este stabilă, consecventă cu sine și coercitivă și pe baza ei se poate prevedea, cu o anumită

* O analiză a acestui conflict afectiv este realizată de Tiberiu Rudică în Maturizarea personalității, Ed. Junimea, 1990, pp. 18-24.

30

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

probabilitate, firește, comportarea viitoare a unei persoane. Iată portretul pe care Teofrast îl face zgârcitului:

„Zgârcenia este o economie ce întrece orice măsură. Zgârcit este omul care înainte de a fi împlinit luna bate la ușa datornicului și-i cere dobânda, chiar dacă aceasta nu face măcar o jumătate de obol. Când se află la o masă pregătită pe socoteala celor ce iau parte la ea, zgârcitul numără câte pahare a băut fiecare, iar zeiței Artemis îi jertfește mai puțin decât oricare altul dintre cei prezenți. Dacă un cunoscut i-a procurat un obiect pe un preț scăzut, zgârcitul consideră că e îngrozitor de scump. Dacă sclavul i-a spart o oală ori o farfurie, îi scade din hrană. Dacă nevasta a pierdut un bănuț, cotrobăie prin oale, răscolește paturile, lăzile, caută până și în așternuturi. (...) Casetele zgârciților de felul ăsta sunt doidora de bani! Mucegaiul stă prins pe ele, iar pe chei s-a pus rugina. Zgârcitul poartă haina mai sus de genunchi, iar la baie aduce uleiul în sticle mititele; se tunde la piele, îl găsești desculț și la prânz, iar când dă haina la curățat îndeamnă pe meșter să întrebuițeze argilă din belșug, ca să nu se păteze prea repede” (Jean de la Bruyere, Caracterele sau moravurile acestui veac, Editura pentru literatură, București, 1966, voi. I, pp. 41-43).

Moliere este, la rândul său, un creator de portrete. Cu o anumită exagerare provenind din nevoi literare și cu un deosebit simț al umorului, Moliere îl înfățișează pe Harpagon ca pe un om a cărui singură pasiune sunt banii și care trăiește permanent cu groaza că i-ar putea fi furați. Fragmentul în care este descrisă reacția lui Harpagon în momentul în care nu-și mai găsește banii ascunși în grădină are o savoare deosebită:

„Mi s-au rătăcit mințile, nu mai știu unde sunt, cine sunt, nici ce fac! Vai, bănișorii mei, bănișorii mei, prietenii mei dragălași, cum ați pierit ? Și de când am rămas fără voi nu mai găsesc sprijin, nici mângâiere, nici bucurie pe

lume! S-a sfârșit cu mine, nu mai am nici un rost în viață! Fără de voi nu mai pot trăi. Gata, m-am dus, mor, am murit și m-a îngropat! Nu se găsește nimeni să mă învieze ? ".

În literatura română, Caragiale este unul dintre cei mai mari creatori de caractere, ceea ce l-a făcut pe Hasdeu să afirme că „România are un Moliere al ei! ". Cu un simț psihologic deosebit, el creează personaje tipice, dar nu simplifică imaginea omului până la trăsăturile general-umane, așa cum au procedat autorii clasici, ci menține un permanent echilibru între general și individual. Referindu-se la tipurile caragialiene, Pompiliu Constantinescu le clasifică în: tipul încornoratului (Trahanache, Crăcănel, Pompon, Dumitrache), tipul primului

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

31

amoretz (Tipătescu, Chiriac, Nae Girimea, Rică), tipul cochetei și al adulterinei (Mița, Zoe, Zița, Veta, Didina), tipul funcționarului (Catindatul), tipul demagogului (Cațavencu, Farfuridi, Dandanache), tipul raisonneurului (Nae Ipingscu, Brânzovenescu), tipul servitorului (Pristanda), tipul cetățeanului (Conu Leonida, Cetățeanul turmentat).

Autorul alege ca modalități de caracterizare faptele, gesturile, atitudinile personajelor, dar și onomastica, limbajul și caracterizările făcute de alte personaje. Tipurile create de Caragiale ne oferă ocazia de a pune în evidență puternicul determinism social al caracterului. Oamenii sunt văzuți ca exponenți ai mediului lor. Primul plan al creațiilor este ocupat de omul social și numai într-un al doilea plan apare caracterul omenesc general. Atunci când profesorul recurge la creația literară pentru ilustrații și pentru a asigura o mai bună înțelegere de către elevi a fenomenelor psihice și a trăsăturilor de personalitate, el trebuie să-și ia anumite măsuri de precauție, întrucât scriitorul nu-și propune nici explicația cauzală, nici dezvoltarea legității. Două descrieri literare ale aceluiași fenomen psihic pot să difere foarte mult. Literatura utilizează un limbaj metaforic, bazat pe transfigurări și comutări de sens care pot să mărească inconsistența și imprecizia unor enunțuri psihologice. Scriitorul urmărește să emoționeze, să impresioneze cititorul, să creeze personaje și situații credibile, motiv pentru care nu o dată s-a afirmat că literatura nu conține o cunoaștere efectivă și că ea nu furnizează decât impresii.

Scriitorul poate să accentueze anumite trăsături, să scoată în evidență anumite întâmplări care, din punct de vedere psihologic, pot să rămână fără o relevanță deosebită, dar care pot să-l cucerească pe cititor. Din acest motiv, profesorul trebuie să caute acele texte literare care răspund cel mai bine fenomenului psihic analizat. Pot fi folosite chiar două, trei exemple literare pentru a ilustra un fenomen psihic. Exemplele din literatură capătă caracterul de text psihologic numai printr-o grilă de concepte pe care le vehiculează psihologia deoarece, așa cum arată Jose Ortega y Gasset, „materia romanului nu este altceva decât psihologie imaginată (...) se presupune în mod simplist că psihologia din roman este aceeași ca cea din realitate și că, prin urmare, autorul nu poate face altceva decât să o copieze pe aceasta din urmă (...). Sufletele înfățișate în roman nu au de ce să fie la fel cu cele reale ; e de ajuns să fie posibile. Și această psihologie a spiritelor posibile pe care am numit-o psihologie imaginată este singura care prezintă importanță în acest gen literar" (Ortega y Gasset, 1973, pp. 213-214). Există situații în care, în literatură, ne sunt înfățișați oameni care gândesc, simt și acționează, dar trăsăturile sunt uneori atât de îngroșate, atât de exagerate, încât devin neverosimile pentru cititor, care, de multe ori, refuză să accepte un asemenea comportament, o asemenea trăsătură, o anumită relație de ordin

32

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

psihologic. Un exemplu în acest sens ni-l oferă legenda Mănăstirea Argeșului. Pentru realizarea mănăstirii, Manole jertfește tot ce are mai drag în viață - tânăra soție și copilul pe care îl așteptau - și, o dată opera terminată, Manole se sacrifică pe sine în încercarea tragică de a zbura cu aripi de șindrilă.

Din punct de vedere uman, psihologic, par a se aduna prea multe sacrificii. Un asemenea comportament este inacceptabil. Dar, se pare, Manole este întruchiparea fericită a unui principiu: prin muncă și jertfă se realizează opera durabilă. Ca principiu merge. Ca realitate însă... Metafora sacrificiului vieții pentru a asigura durabilitatea operei exprimă geniul poetului anonim în a sublinia, cu mijloace dintre cele mai persuasive, această maximă a vieții și a creației aceluia care se identifică cu creația de valoare.

Efectele literaturii sunt obținute, așadar, prin selecția subtilă și îngroșarea unor trăsături umane, prin transfigurarea realității, prin desprinderea din cadrele autoritare ale unui model al realului, lucruri care nu sunt permise în aceeași măsură psihologului. Prin urmare, atunci când profesorul apelează la literatură pentru explicarea enunțurilor psihologice, el trebuie să ia în considerare o relație specială care se manifestă între cele două domenii ale cogniției umane, relație bine reliefată de Allport: „psihologia nu va înlocui literatura și nici disprețul artiștilor nu va împiedica dezvoltarea psihologiei. Cele două metode sunt distincte și complementare. Dacă azi psihologia «descoperă numai ceea ce literatura a spus întotdeauna», totuși ea dă precizie vechilor adevăruri. Mai puțin plăcută, ea este mai disciplinată; mai puțin subtilă, este mai verificabilă; mai puțin artistică, este mai exactă" (Allport, 1991, p. 58).

II. STRATEGII DISCURSIVE UTILIZATE ÎN PREDAREA PSIHOLOGIEI

1. Delimitări conceptuale: strategie, strategie de instruire, strategie discursivă

În practica educațională a devenit deja un truism afirmația că producerea performanțelor școlare este direct legată de strategia pedagogică aplicată de profesor. Experiența școlară a dovedit însă faptul că performanțele școlare

depind și de alți factori care nu pot fi integral controlați de către profesor, cum ar fi: particularitățile psihologice individuale, angajamentul individului în învățare, starea și dinamica motivațională a elevilor, relațiile interindividuale din cadrul grupului (clasei școlare). Influența pe care o exercită acești factori asupra performanțelor obținute de elevi în învățare nu minimalizează, ci, dimpotrivă, sporește rolul strategiilor educaționale în optimizarea învățării, pentru că oferă posibilitatea proiectării programului de instruire prin anticiparea efectelor factorilor care intervin și printr-un control riguros al acestora.

Interesul tot mai susținut al pedagogilor (Cerghit, Neacșu, Nicola, Vlăsceanu) pentru conceptul de strategie educațională (strategie didactică, strategie de instruire) este expresia unei noi optici în înțelegerea acțiunii educaționale, respectiv, ca acțiune ce poate fi raționalizată, reglată și condusă după un ansamblu de reguli. Putem spune fără reticențe că strategia este o formă superioară a normativității pedagogice.

În sens general, strategia se definește ca un ansamblu de operații și procese sau procedee și metode orientate spre producerea unuia sau mai multor obiective determinate. Strategia sugerează un traseu general de parcurs, dar care nu exclude modificări și ajustări ale „programului” inițial în funcție de derularea evenimentelor și de stringențele îndeplinirii scopului vizat.

Fără îndoială, conceptul de strategie are o aplicabilitate universală. Ne întâlnim adesea cu strategii ale cercetării științifice, cu strategii ale acțiunii politice, cu strategii urmărind dezvoltarea economică, cu strategii de eradicare a unor boli, cu strategii ale gândirii filosofice și așa mai departe. Ne interesează aici aplicarea conceptului în discuție la domeniul educațional. Pentru acest motiv,

34

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

ne-am oprit asupra a ceea ce înseamnă o strategie de instruire, reținând o serie de conturări de sens mai interesante pentru discuția noastră. Strategia de instruire este „o componentă a programului de instruire, reprezentând, din perspectiva cadrului didactic, aspectul activ, dinamic, al formei de dirijare efectivă a învățării” (Vlăsceanu, 1988, pp. 259), este „un mod în care poate fi atacată o situație de instruire, un mod de a pune în contact elevul cu materialul nou de studiat..., o combinare și organizare optimă a celor mai adecvate metode, mijloace și forme de grupare a elevilor în raport de natura obiectivelor urmărite, tipuri de conținuturi actuale, tipul de experiență de învățare” (Cerghit, 1988, pp. 210-211) sau „un mod deliberat de programare a unui set de acțiuni sau operații de predare și învățare orientate spre atingerea în condiții de maximă eficacitate și eficiență a obiectivelor prestabilite” (Potolea, 1983).

În baza definițiilor date situației de instruire, Ion Neacșu subliniază rolul strategiilor de instruire în actul educațional: „strategia de instruire implică elevul în situații specifice de învățare, raționalizează și adecvează conținutul instruirii la particularitățile personalității elevilor (motivație, nivel de pregătire, stil de cunoaștere/de învățare), creează premise pentru manifestarea optimală a interacțiunilor dintre celelalte componente ale procesului de instruire, dependente, la rândul lor, de personalitatea profesorului, în special de capacitatea lui de a realiza proiectarea, implementarea și evaluarea instruirii” (Neacșu, 1990, p. 219).

Strategiile de instruire sunt de o mare diversitate. Profesorul poate alege una sau alta dintre strategii sau o combinație profitabilă a lor în funcție de natura obiectului pe care îl predă, de particularitățile auditoriului pe care îl are în față, de specificul obiectivelor pe care și le-a propus prin lecția pe care o face. Ne interesează, în cadrul discuțiilor noastre, acele strategii de instruire în care discursivitatea deține locul privilegiat. Ce sunt, așadar, strategiile discursive ?

Pornind de la sugestiile oferite de definițiile strategiei de instruire (strategiei didactice), am considerat necesar să abordăm problemele însușirii cunoștințelor de psihologie din perspectiva unor strategii discursive. Strategia de instruire nu poate gravita numai în jurul metodelor, procedeele sau mijloacelor de învățământ, pentru că am limita-o la un ansamblu de rețete și scheme universal valabile.

Concepția despre strategiile didactice tinde să integreze din ce în ce mai mult principii epistemologice și logice, date ale psihologiei învățării și creativității, concepte și metode din psihologia socială și teoria conducerii. Revizuirea obiectivelor școlii, dezideratul apropierei cunoașterii din învățământ de exigențele logice ale cunoașterii științifice au pus în discuție bazele epistemologice, metodologice și logice ale predării științelor. Evoluțiile actuale din domeniul teoriei cunoașterii și al filosofiei științei, din domeniul teoriei comunicării și al logicii discursive au determinat modificări nu

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

35

numai la nivelul conținuturilor, ci și la nivelul metodelor și tehnicilor de instruire. Psihopedagogii și metodicienii au început să se intereseze de specificul metodelor de cercetare din diferite domenii și să-și pună întrebarea : ce procese și atitudini asociate investigației științifice ar trebui parcurse sau interiorizate de elev în calitatea lui de subiect epistemic?

Se conturează astfel ideea că predarea unei științe nu este unidirecțională, în sensul că nu numai știința merge spre elev, ci și acesta merge (sau ar trebui să meargă) spre știință. Pe măsură ce elevul înaintează în procesul cunoașterii științifice, el capătă o anumită competență pentru anumite teme sau domenii, ceea ce face ca structurile psihologice să ajungă treptat la un nivel de relativă corespondență cu structura logică a cunoașterii, specifică acelor domenii.

În acest context, asumarea de către elev a cunoștințelor de psihologie este dependentă de modul în care

profesorul reușește să-l pună în contact cu aceste cunoștințe prin intermediul a ceea ce am numit strategii discursive. Vom proceda la definirea strategiei discursive pornind de la conceptul de schematizare discursivă, pus în circulație de Jean-Blaise Grize (Grize, 1983) și dezvoltat apoi de Marie-Jeanne Borel (Borel, 1983). Concept central în orice analiză a discursului, schematizarea discursivă trimite la un ansamblu de proceduri (logice, retorice, lingvistice) și la manifestarea lor efectivă pentru producerea unei imagini asupra temei supuse discuției, adică activitatea intelectuală propriu-zisă prin care se ajunge la un anumit rezultat.

Prin strategie discursivă înțelegem modalitatea în care un locutor (autor, orator) - în cazul nostru profesorul de psihologie - combină, în construcția sa discursivă, enunțurile în secvențe discursive, formele discursive de raționare, tipurile de argumente, modalitățile de descriere și explicație, procedurile sti-listico-persuasive, astfel încât poate fi determinată o tonalitate dominantă a tipului de discurs propus în fața receptorului și se pot atinge obiectivele urmărite.

Strategia discursivă este o opțiune a locutorului care construiește discursul. Ea exprimă gradul de libertate a acestuia din urmă în a-și asigura prezența discursivă în fața receptorului. În cazul profesorului, această libertate nu este absolută, pentru că el își construiește discursul în funcție de conținuturile informaționale stabilite prin programa școlară. Și totuși, libertatea profesorului se poate manifesta în modul în care combină mijloacele discursive (argumente, demonstrații, descrieri, explicații), astfel încât imaginea pe care o creează asupra temei puse în discuție să fie cât mai bine receptată de elevi.

36

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

2. Tipuri de strategii discursive

Problema strategiilor discursive puse în funcțiune de profesor pentru a asigura receptarea unui anumit conținut de către elevi a fost prea puțin studiată în câmpul cercetării educaționale. Ameliorarea programelor de instruire, îmbunătățirea criteriilor de evaluare a performanțelor școlare se pot realiza și plecând de la analiza acestor instrumente de ordin discursivității. Facem afirmația plecând de la faptul că relația de comunicare este de maximă importanță pentru atingerea obiectivelor educației, iar discursul este „mediul” de manifestare a acestei unice relații paideice.

Opțiunea noastră pentru trei tipuri de strategii discursive - descriere, explicație, argumentare - are ca fundament modelul cunoașterii științifice. Procesul de instruire din școală poate fi ghidat după etapele derulării cunoașterii omului de știință, pentru a realiza o apropiere a elevului de faptul științific. Fiecare știință cercetează o clasă sau o categorie de fapte și fenomene care formează obiectul ei specific. Din studierea acestor fenomene rezultă clasificări, modele descriptive și conceptuale, ipoteze explicative, precum și metode de investigație care să ducă la stăpânirea treptată a faptelor. Acesta este și cazul psihologiei, care are ca obiect studiul fenomenelor psihice. Științele încep prin a face operă de descriere și clasificare înainte de a descoperi legi (cunoscutele „protocoale de observație”, de care vorbește epistemologia de ultimă oră, nu sunt decât descrieri ale rezultatelor observațiilor sau experimentelor), de a avansa ipoteze explicative. Psihologia nu face excepție de la această regulă, dimpotrivă, ponderea demersurilor descriptive și clasificatorii rămâne încă destul de mare chiar și astăzi, la peste un secol de existență și manifestare creatoare.

O afirmație a lui Vasile Pavelcu a constituit un stimul important în identificarea tipurilor de demersuri discursive desfășurate de profesor pentru a facilita elevului înțelegerea faptului psihic: „progresul cunoașterii noastre constă în explicitarea continuă, în mișcarea de la intuitiv la discursiv, de la nediferențiat la diferențiat. Explicitarea deci este un proces progresiv de analiză. A înțelege mai bine înseamnă a ști ce este un lucru sau un fenomen, cum s-a petrecut, de ce s-a întâmplat etc., adică este capacitatea crescândă de a așeza obiectul gândirii noastre în sisteme și cadre cât mai variate, de relații și referințe” (Pavelcu, 1972, p. 167).

Altfel spus, construcția unei cunoștințe, în domeniul științelor empirice, se realizează la mai multe niveluri. Un prim nivel este cel al observației, care presupune, în forma sa cea mai elementară, constatarea și inventarierea faptelor empirice. Observația deschide facil calea spre cel de-al doilea nivel al construcției

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

37

unei cunoștințe, nivelul descrierii. Descrierea este mai mult decât o simplă constatare, ea invită la o punere în ordine, la o clasificare, la o sistematizare a faptelor. Descrierea începe prin a fi „realistă”, „substanțialistă” și sfârșește prin a fi „relațională”; ea clasifică, dar stabilește, totodată, și relațiile de ordine și succesiune între fenomene (Zlate, 1994, p. 150). Se creează, astfel, premisele pentru trecerea la cel de-al treilea nivel al construcției unei cunoștințe, nivelul explicației. Explicația este o treaptă superioară a cunoașterii și reprezintă răspunsul la întrebarea „de ce?”. Ea urmărește surprinderea dinamicii și interacțiunii fenomenelor, precizarea cauzelor care au contribuit la apariția lor, a condițiilor lor de manifestare etc. în mod practic, despre orice explicație, fie ea cauzală, teleologică sau de orice alt tip, se poate spune că facilitează înțelegerea lucrurilor. Cunoașterea adecvată a fenomenelor psihice și însușirea conceptelor corespunzătoare de către elevii de liceu nu poate însemna o colecție de definiții abstracte și inoperabile. Vom aprecia că elevii și-au însușit aceste cunoștințe dacă pot să le utilizeze adecvat în actul cunoașterii de sine sau în cel al cunoașterii alterității, dacă pot recunoaște un fenomen psihic în cazuri particulare (concrete) ale vieții, dacă pot reacționa adecvat la solicitările exprimate în limbaj psihologic, dacă pot să realizeze expuneri sau caracterizări de factură psihologică.

Pentru a atinge aceste obiective, demersul discursiv al profesorului trebuie să conțină atât date, fapte, observații,

experiențe din viața cotidiană care să-l pună pe elev în fața variatelor manifestări ale fenomenelor psihice, cât și explicații, interpretări, argumente care să-i permită să distingă între faptul brut și faptul științific. O greșală frecvent întâlnită în discursurile didactice este menținerea la un nivel constant de abstractizare, nivel fie prea ridicat, fie prea scăzut. Cu alte cuvinte, sunt destui profesori care își construiesc discursul la un nivel ridicat de abstractizare (la nivelul definițiilor, legilor, modelelor teoretice) și mențin acest nivel în mod constant pe parcursul lecțiilor, fără a coborî la niveluri inferioare care să exemplifice și să concretizeze ideile expuse. Este probabil că un asemenea discurs îngreunează mult înțelegerea cunoștințelor transmise. Se pot întâlni însă și situațiile inverse, când discursul profesorului conține informații la un nivel scăzut de abstractizare (exemple, experiențe de viață, fapte de conduită), fără ca apoi aceste informații să fie folosite drept suport pentru conceptualizări. Ancorarea discursului la nivelul observațiilor și descrierilor îi va cantona pe elevi la stadiul conceptelor figurale, în care informația este asociată unui model intuitiv sau unui exemplu. În afară de descriere, care permite elevului să cunoască realitatea empirică ce se ascunde în spatele unui concept, și de explicație, care asigură înțelegerea cauzelor, condițiilor sau legilor ce guvernează apariția unui fenomen, ne-am oprit și asupra argumentării, deoarece ea reprezintă o formă de întemeiere a

38

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

cunoștințelor. Întemeierea nu se suprapune cu explicația. Prin explicație indicăm factorii care fac ca un obiect, un fenomen să fie ceea ce sunt, în timp ce prin întemeiere sancționăm pretențiile de validitate, adică încercăm să răspundem cu privire la rațiunea pentru care ceva este ceea ce este. Desigur, susținerile cu pretenții explicative au nevoie de întemeiere, iar unele întemeieri invocă explicații, dar explicația și întemeierea rămân deosebite, înainte de toate, prin aceea că explicația se referă la obiecte, iar întemeierea la susțineri despre obiecte sau fenomene (Marga, 1991, p. 296).

Angajarea argumentării în discursul didactic face ca învățarea școlară să nu fie una predominant conceptuală, ci una fundamental operațională și interactivă, învățarea va fi astfel orientată nu numai spre achiziționarea de informații, ci și spre transformarea conținuturilor metodologice în bunuri personale, în sisteme operaționale apte să-i influențeze pe cei aflați în câmpul educației.

3. Descrierea în predarea psihologiei

3.1. Ce este descrierea?

Orice știință empirică începe, în mod firesc, prin observarea și descrierea realității pe care o vizează ca obiect de investigație cognitivă. Descrierea joacă în psihologie același rol pe care îl are și în alte demersuri cognitive. A descrie un fenomen psihic înseamnă a răspunde mai întâi la întrebarea „ce este ? ” și apoi la întrebarea „cum?” se desfășoară fenomenul care este în atenția cercetării. Constatăm că descrierea are rolul de a aduce în fața aceluia care are interes să cunoască individualitatea și specificitatea unui obiect sau fenomen, a unei relații sau configurații de obiecte sau fenomene, pe de o parte, sau dinamica acestora într-un angrenaj în care ele se manifestă de obicei în realitate.

Pentru a răspunde la întrebarea „ce este?” lucrul sau fenomenul observat se impune, pe de o parte, înregistrarea, inventarierea faptelor empirice, iar, pe de altă parte, clasificarea, ordonarea, sistematizarea acestora după anumite criterii de ordine. Descrierea depășește deci simpla constatare a faptelor, ea implică și o activitate de comparare, o identificare a proprietăților esențiale, invariante ale fenomenelor observate, aflate printre proprietățile secundare și variabile, adesea mai frapante. Reperarea și ierarhizarea diferențelor și asemănărilor conduc către o clasificare a faptelor (fenomenelor) cercetate. Descrierea, o dată cu clasificarea, formarea conceptelor de clasă, gen, specie, cu indicarea ordinii, a regularității desfășurării fenomenelor, permite ridicarea la un nou stadiu în formularea legilor.

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

39

Din această caracterizare, credem că rezultă cu destulă evidență că descrierea poate apărea la diferite niveluri de abstractizare și, mai ales, la diferite niveluri de problematizare a asumării cunoștințelor de psihologie și nu numai: un prim nivel la care sunt descrise comportamente concrete, fapte empirice, detalii ale obiectelor și un al doilea nivel la care aceste fapte sunt grupate, formând clase, categorii. Vorbind despre descriere ca despre una dintre condițiile fundamentale ale existenței unei științe, Mielu Zlate (1994, p. 150) distinge între două tipuri de descriere : descrieri calitative și descrieri cantitative.

Descrierile calitative intervin în definirea operațională a conceptelor, proces prin care acestea din urmă dobândesc referințe empirice, sunt traduse și formulate în termeni observabili și acționali. Alături de operaționalizarea conceptelor, descrierile calitative intervin și în categorisirea, adică regruparea fenomenelor după unul sau mai multe criterii, operație prin care datele empirice dobândesc semnificații conceptuale. Categorisirea nu conservă decât relațiile de echivalență și de diferență între fenomene.

Descrierile cantitative introduc relațiile cantitative între fenomenele studiate, constatând că unele dispun într-o mai mare măsură de caracteristica sau caracteristicile considerate. Acest tip de descriere implică două operații: măsurarea (atribuirea unui număr pentru un obiect sau pentru o caracteristică a obiectului) și numărarea (atribuirea unei frecvențe diferitelor categorii de obiecte).

De fapt, am putea spune că aceste două tipuri de descriere se presupun reciproc, în sensul că definirea

operațională a conceptelor și analiza conceptuală sunt etape obligatorii pentru o măsurare corectă și semnificativă, în timp ce rezultatele măsurării pot servi drept bază pentru noi conceptualizări.

3.2. Intervenția descrierii în structurarea discursului didactic

Logica procesului de predare a cunoștințelor, a asumării conceptelor de către elevi, presupune strategii specifice de prezentare a informațiilor. Înscrișă între aceste strategii, descrierea are meritul de a prezenta, cu mijloacele limbajului natural, realitatea faptelor empirice. Descrierea îndeplinește, în dinamica unei construcții discursive didactice, funcții diferite.

Astfel, ea poate să intervină în construcția cunoștințelor, oferind premisele, baza de date empirice care constituie suportul conceptualizării. „A conceptualiza înseamnă a «ajunge» la concept, a intra în posesia conceptului, cu alte cuvinte, a forma sau a asimila conceptele. Conceptualizarea este capacitatea de abstractizare a însușirilor unei clase de obiecte ce sunt apoi încorporate într-o imagine sau într-o idee-concept, de asemenea, capacitatea de a sesiza atributele distinctive ale unei clase de obiecte” (Zlate, 1999, p. 298).

40

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Descrierea se integrează, în ipostaza invocată, strategiilor inductive de structurare și întemeiere a informației, în care noțiunile se formează pe baza desprinderii notelor comune unui grup de obiecte (fapte) sau exemple prezentate. Prin descriere, profesorul aduce în fața elevilor date concrete, fapte de observație, din a căror examinare se va desprinde esențialul, relațiile constante dintre fapte, condensate în anumite generalizări empirice: noțiuni, legi, principii. Așadar, însușindu-și cunoștințe, elevul trece de la datele percepției la noțiuni, de la examinarea faptelor brute la generalizări sau principii.

Formarea noțiunii nu se reduce însă la simpla selecție a notelor comune, ci înseamnă, totodată, și o prelucrare. Datele percepției nemijlocite sunt transformate, prelucrate în concept grație activității de abstractizare și generalizare, diferențiere și asimilare. Structurarea materialului, organizarea ofertei de date/ exemple sunt foarte importante în procesul de conceptualizare. Contează nu numai numărul, cât mai ales varietatea exemplilor prezentate. Ilustrarea unilaterală, variația insuficientă sau inadecvată a datelor și faptelor care servesc la introducerea definiției pot duce fie la o îngustare a conținutului noțiunii, fie la o lărgire sau extensie nepermisă a acestuia (Radu, 1983, p. 54).

Respectarea exigențelor conceptualizării nu este un lucru ușor de realizat în demersul didactic. Din acest motiv, profesorul preferă deseori calea deductivă în predarea cunoștințelor. El consideră, astfel, că introducerea de definiții la începutul lecției este mai eficientă, deoarece îi asigură operarea permanentă cu însușirile esențiale și duce la însușirea mai rapidă a cunoștințelor științifice. Desigur, nu trebuie să absolutizăm una sau alta dintre aceste căi, pentru că nu există o singură strategie care să rezolve toate problemele instruirii. Fiecare strategie adoptată (inductivă sau deductivă) prezintă avantaje și dezavantaje, iar profesorul trebuie să găsească cea mai profitabilă combinație a acestora.

Chiar dacă presupune anumite dificultăți, uneori chiar abateri de la exigențele unei conceptualizări, opțiunea profesorului pentru un demers descriptiv în momentul familiarizării elevului cu un fenomen psihic poate spori gradul de implicare a elevului în desfășurarea lecției, îi trezește interesul, îi menține atenția și sporește, astfel, durata reținerii și eficiența utilizării cunoștințelor. Atractivitatea cunoștințelor de psihologie va fi mult sporită dacă elevul va descoperi faptul psihologic în spatele unor situații de viață cu care el este zilnic confruntat.

Nu se poate concepe, de exemplu, predarea cunoștințelor de psihologia personalității fără a lua drept cadru de observație viața codidiană și fără a descrie ceea ce se impune atenției în legătură cu o persoană, adică faptele sale de conduită, aspectul fizic, relațiile cu ceilalți, activitățile pe care le desfășoară, performanțele la care ajunge etc. Informația de start este deci, cu precădere, una observațională, formată dintr-o colecție de date de ordin calitativ despre

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

41

fapte, activități, relații. Prin descriere, elevul ia cunoștință de o serie de comportamente specifice ale omului, consemnate în situații dintre cele mai diferite. Aceste date empirice vor servi drept cadru de clasificare provizoriu al trăsăturilor de personalitate.

Pentru a obține datele empirice care să constituie baza de plecare în studiul trăsăturilor de personalitate, sugerăm cadrelor didactice să organizeze următorul exercițiu cu elevii:

„Gândiți-vă, fiecare dintre voi, la cineva de același sex pe care îl cunoașteți bine, apoi îl (o) descrieți, scriind cuvinte, propoziții sau fraze care să exprime ceea ce credeți că reprezintă caracteristici esențiale (definitorii) ale acestei persoane”.

Se pot face liste cu trăsăturile descrise de elevi, care vor fi grupate în categorii temperamentale, aptitudinale și caracteriale. Urmează apoi ca, în analizele ce se vor face fiecărei trăsături de personalitate, datele preliminare să fie completate cu noi observații, cu explicații și interpretări care să permită reducerea varietății datelor inițiale la anumiți „invarianti”.

Un demers oarecum asemănător poate fi aplicat pentru familiarizarea elevilor cu specificul proceselor afective. Se cere elevilor să descrie în cuvinte sau propoziții care sunt trăirile lor subiective (ceea ce simte fiecare) atunci când sunt confrunțați cu următoarele situații concrete :

- (1) Te prezinți nepregătit la examen.
- (2) Ești prins copiind la teză.
- (3) Câștigi o sumă importantă de bani la Loto.
- (4) Vizionezi un film horror.
- (5) Te desparți de un prieten care se mută în altă localitate.
- (6) Ai aflat că a apărut un nou roman al scriitorului preferat.
- (7) Ești pedepsit pe nedrept (de exemplu, primești nota doi pe motiv că ai suflat colegului, ceea ce nu e adevărat).

Răspunsurile elevilor vor fi folosite pentru a arăta că evenimentele, situațiile cu care ne confruntăm nu ne lasă indiferenți, ci determină anumite trăiri afective : unele evenimente ne bucură (apariția romanului scriitorului preferat), altele ne întristează (despărțirea de prietenul ce se mută într-o altă localitate), unele fapte trezesc entuziasm (câștigul de la Loto), în timp ce altele determină indignarea (pedepsirea pe nedrept). Natura acestor trăiri este în strânsă legătură cu trebuințele, interesele și aspirațiile persoanei.

42 DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Prin afectivitate trăim subiectiv relațiile noastre cu mediul înconjurător, reflectăm aceste relații, punem în relief măsura în care necesitățile noastre interne sunt sau nu satisfăcute. Fiecare individ își reflectă propriile trăiri, situații și împrejurări de viață, de unde și diversitatea deconcertantă a trăirilor afective. Dezvăluind elevilor semnificația psihologică a reacțiilor și comportamentelor lor în anumite situații, îi provocăm (cognitiv și emoțional, firește) la o judecată proprie cât mai obiectivă atât asupra conduitei personale, cât și asupra conduitei celorlalți.

Una dintre condițiile receptării discursului didactic de către elevi se concretizează în asigurarea preciziei și clarității conceptelor. Folosirea unor termeni ambigui sau obscuri nu face decât să afecteze înțelegerea și, în consecință, să diminueze interesul elevilor pentru lecție. Profesorul trebuie să fie cât se poate de atent la aceste aspecte terminologice și conceptuale, să fie receptiv la orice indiciu de neînțelegere a terminologiei psihologice de către elevi și să ia în calcul toate situațiile posibile de clarificare și precizare a sensurilor și înțelesurilor termenilor utilizați. Din acest motiv, logica procesului de predare presupune alternarea în permanență a demersurilor inductive cu cele deductive, deoarece, schimbându-se contextul în care este utilizat un concept, sensul său poate fi mai bine precizat.

Procesul de predare-învățare (formare) a unui concept nu se poate limita la un demers de tip empiric și inductiv. Descrierea și sistematizarea faptelor empirice prin abstractizare și generalizare este numai o latură a acestui proces, care trebuie completat cu „reveniri” la concret, dar un concret progresiv mai inteligibil, mai bine cunoscut. Numai prin acest „joc” al generalizărilor și concretizărilor elevul poate să se apropie de esența conceptelor.

În literatura pedagogică, se apreciază că un elev stăpânește un concept „dacă și numai dacă poate să-i identifice instanțele ca aparținându-i, să utilizeze denumirea conceptului sau un sinonim al conceptului într-un mod semnificativ, să înțeleagă o semnificație și o utilizare rațională a conceptului, să-l utilizeze în cazuri particulare, să-l reconstruiască pe temeiul instanțelor sau al altor proprietăți relevante, să-l utilizeze în rezolvarea problemelor sau să-l transforme în alte situații, păstrându-i semnificația și identitatea” (Neacșu, 1990, p. 283). Pentru a atinge aceste niveluri ale „înstăpânirii” unui concept, o etapă obligatorie în predarea conceptelor psihologice este definirea lor operațională, proces prin care conceptele sunt specificate fie prin elemente observabile care trimit la

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

43

destule aspecte concrete ale vieții psihice, fie prin seturi de operații. Definirea operațională a conceptelor psihologice permite conectarea planului teoretic cu realitatea empirică. Conceptele cu care se operează au nu numai o valoare teoretică ; tot atât de importantă este și valoarea lor concret-intuitivă, care pune în relație abstractia conceptuală cu faptele psihice observate.

În esență, operaționalizarea reprezintă „ansamblul etapelor, procedurilor și tehnicilor prin care un concept este pus în relație directă cu realitatea empirică și pe baza cărora diferitele manifestări ale acestei realități dobândesc statutul de referințe empirice ale conceptului respectiv” (Ludușan, Voiculescu, 1997, p. 54). În psihologie, necesitatea operaționalizării conceptelor apare și ca urmare a faptului că fenomenele psihice (sau unele dintre ele) nu sunt direct observabile ; și atunci, prin specificarea unor indicatori concreți, perceptibili, fenomenele psihice vor putea fi mai lesne identificate.

În acest context al operaționalizării conceptelor, descrierea este utilizată pentru a preciza, a ilustra, a face accesibil un concept. Ea ne permite să controlăm într-un domeniu particular al analizei legitimitatea unui concept. Considerată sub acest unghi, descrierea ne oferă o pavăză în raport cu unele abstracții lipsite de acompaniamentul unor intuiții.

În predarea psihologiei, profesorul trebuie să recurgă adesea la operaționalizarea conceptelor prin specificarea unor indicatori empirici care să permită o mai bună înțelegere a fenomenelor psihice studiate. De exemplu, aptitudinile sunt definite drept „subsisteme sau sisteme operaționale care mijlocesc performanțe supramedii în activitate” (Neveanu et al., Psihologie, manual pentru licee și școli normale, ci. a X-a, 1996, p. 167), definiție

care nu pune la îndemâna elevului prea multe repere pentru a recunoaște prezența unei aptitudini în realizarea unei activități. Profesorul se vede obligat să treacă de la o definiție abstractă, generală la o definiție operațională a aptitudinii prin descrierea unor indicatori ai performanței care să-l orienteze pe elev în a identifica prezența unor aptitudini. În practică există anumiți indici grație cărora putem deduce prezența unei aptitudini:

- (a) ușurința în învățare : dacă un elev reține aspecte absolut noi relativ rapid și fără efort vizibil;
- (b) rapiditatea și calitatea superioară a executării sarcinii.

Nevoia de definiții operaționale este și mai evidentă atunci când se analizează aptitudinile speciale: aptitudinea matematică, aptitudinea literară, aptitudinea Muzicală, aptitudinea pentru desen și pictură, aptitudinea pedagogică etc. Fiecare dintre aceste aptitudini trebuie definită în termeni specifici, care denumesc însușiri sau combinații de însușiri cu directivare profesională. Astfel, elevii vor

44

DIDACTICA PSIHLOGIEI

înțelege mult mai clar ce este aptitudinea pedagogică dacă vor fi descrise însușirile (calitățile) pe care ea le implică:

- (a) a predă în mod accesibil;
- (b) a cunoaște și a înțelege elevul;
- (c) intuiție psihologică;
- (d) comunicativitate;
- (e) limbaj clar și expresiv, vocabular bogat;
- (f) stabilitate emoțională;
- (g) conștiinciozitate, seriozitate, simțul datoriei; (h) bun organizator etc.

Aptitudinile literare pot fi mai ușor surprinse cu ajutorul următorilor indici:

- (a) fluență verbală, vocabular bogat;
- (b) sensibilitate;
- (c) imaginație;
- (d) spirit de observație;
- (e) ușurința în elaborarea și redactarea ideilor;
- (f) originalitate etc.

În încercarea de a determina aptitudinile necesare pentru exercitarea reușită a unei activități, s-au elaborat adevărate taxonomii ale aptitudinilor umane. O astfel de taxonomie aparține lui E.A. Fleishman, care oferă o descriere a diferitelor performanțe umane considerate în raport cu modul în care o persoană receptează informația, cum o prelucrează și ce răspunsuri dă pe această bază. În funcție de această listă, pot fi realizate cu elevii exerciții aplicative de determinare a aptitudinilor necesare diferitelor profesii. Iată tabelul sintetic al lui Fleishman (Radu, 1991, pp. 334-335):

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

45

Aptitudinea

Descriere

înțelegere verbală

Exprimare verbală Fluența ideilor

Originalitate

Memorie bună

Sensibilitatea la

probleme

Raționament

deductiv

Raționament

inductiv

Ordonarea informației Flexibilitatea în clasificare

Orientarea

spațială

Vizualizare

Rapiditatea de cuprindere

Flexibilitatea cuprinderii

Atenție selectivă Viteza perceptivă

Dozarea timpului

A înțelege mesajul verbal scris sau oral; a înregistra în mod adecvat descrierea unui eveniment.

A utiliza în chip reușit limbajul oral sau scris pentru a comunica celorlalți idei/informații.

A produce un număr de idei pe o temă dată; contează numărul

ideilor, nu calitatea acestora.

A propune răspunsuri/soluții neuzuale într-o temă sau situație dată; a improviza soluții în situații în care procedurile standard nu sunt operante.

A reține informația nouă cu privire la o parte de rutină dintr-o activitate.

A detecta problemele în situații curente sau inedite; a recunoaște problema - nu neapărat soluția - ca întreg și elementele sale.

A aplica reguli/propoziții generale la cazuri particulare; a proceda de la principii stabilite la concluzii logice.

A aproxima o regulă sau un concept care subsumează o situație; a ajunge la o explicație logică pentru fapte/evenimente aparent necorelate, disparate.

A așeza informația în cea mai bună succesiune; corelarea adecvată a regulilor sau procedurilor cunoscute la o situație dată.

Abilitatea de a găsi moduri de grupare sau categorii alternative pentru un set de lucruri; aceste „lucruri” pot fi obiecte, persoane, idei etc.

A dobândi rapid o idee clară asupra spațiului în care te afli; a te descurca într-un spațiu nou (un oraș, o clădire, un parc etc).

A anticipa (mental) înfățișarea lucrurilor după o modificare sau transformare ce va surveni.

Rapiditatea cu care un număr mai mare de elemente sau informații pot fi organizate sau combinate într-o configurație cu sens fără a avea o idee prealabilă despre aceasta.

A găsi un element/obiect ascuns într-o mulțime de obiecte, a desprinde o latură particulară într-un mănunchi de însușiri, viteza nefiind importantă.

A îndeplini o sarcină/activitate în condițiile prezenței unor factori distractivi sau a monotoniei.

Rapiditatea cu care însușiri ale unor obiecte sau persoane sunt comparate cu însușiri ale altor persoane sau lucruri; a găsi apropieri/asemănări între obiecte și evenimente.

A aborda cu atenție două surse de informație, a utiliza informațiile separat sau împreună. Important este a opera cu informația ce parvine rapid de la surse diferite. _____

46

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

| Aptitudinea | Descriere |
|----------------------------|---|
| Forța statică | Volumul forței exercitate asupra unui obiect greu ; efort static (a trage, a ridica, a împinge). |
| Forța explozivă | A investi energia în acte musculare explozive care cer o izbucnire energetică concentrată într-un moment, nu atât un efort static. |
| Forța dinamică | A utiliza mâinile și trunchiul pentru a mișca - un anumit timp sau o distanță - greutatea corpului (de exemplu, a te cățăra cu frânghia). |
| Rezistența fizică | A menține efortul fizic pentru o perioadă lungă de timp ; antrenamentul cardiovascular. |
| Flexibilitate corporală | A executa mișcări flexionare continue sau repetate (cu mâna sau piciorul) cu o anumită rapiditate. |
| Timp de reacție | Viteza cu care este dat un răspuns la un stimul; promptitudinea reacției. |
| Timp de reacție la alegere | A alege rapid răspunsul corect într-o situație precisă, când două sau mai multe răspunsuri sunt posibile. |
| Dexteritatea degetelor | A utiliza degetele în mod îndemânatic și coordonat. |
| Dexteritate manuală | A utiliza îndemânatic mâinile. |

Dacă rămânem în același spațiu al trăsăturilor de personalitate, constatăm că și în cazul definirii temperamentului profesorul trebuie să recurgă la descrieri calitative pentru a preciza înțelesul acestui concept. Astfel, temperamentul se referă la dinamica externă a acțiunii și constituie dimensiunea dinamico-energetică a personalității. Această formulare sugerează faptul că temperamentul se definește prin nivelul energetic (modul de acumulare și descărcare a energiei) și prin dinamica acțiunii (rapid - lent). Ea se dovedește însă insuficientă pentru ca elevii să recunoască în situații concrete trăsăturile temperamentale. Soluția este stabilirea indicatorilor comportamentali prin intermediul cărora dimensiunile temperamentului devin identificabile în realitatea concretă.

În cazul temperamentului, acești indicatori empirici sunt foarte pregnanți și se referă la: modul în care individul se angajează într-o activitate, emotivitate, sociabilitate, reactivitate motorie, capacitate de lucru, debit verbal etc. În felul acesta, o noțiune abstractă formulată pe plan teoretic devine identificabilă și transferabilă în planul realității concrete pentru că dobândește calitatea de a desemna acțiuni, fapte, comportamente.

Descrierea poate fi discutată ca demers discursiv de sine stătător numai la modul teoretic pentru că, în practica discursivă, ea intervine alături de celelalte tipuri de discurs, discursul explicativ și discursul argumentativ. Mai mult chiar,

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

47

descrierea participă la construcția altor forme discursive. Astfel, descrierea poate interveni într-un discurs argumentativ care face apel la argumente empirice bazate pe fapte, constatări, observații, exemple. În predarea psihologiei, recursul la astfel de argumente este destul de frecvent, deoarece îl ferește pe profesor de un limbaj ermetic, prea abstract și care ar constitui un obstacol în calea comunicării și receptării conceptuale. Prin descriere sunt aduse la cunoștință probele, dovezile ce vor fi apoi dispuse de profesor într-o schemă argumentativă care are menirea de a convinge auditoriul-clasă și de a-l face să accepte o anumită teză.

De exemplu, analizând expresivitatea proceselor afective, profesorul va face afirmația că expresiile și conduitele emoționale se învață pe parcursul vieții fie prin imitație, fie prin efort voluntar. Argumentele pe care le aduce în sprijinul acestei afirmații sunt de tip empiric și se referă la faptul că la orbii din naștere expresivitatea emoțională este foarte sărăcăcioasă, fața este crispată, puțin expresivă; copilului mic nu-i este frică de animale; un actor învață să simuleze anumite trăiri emoționale.

Uneori, argumentele aduse de profesor constau în descrierea rezultatelor unor experimente. Așa, de exemplu, vorbind despre efectele diferitelor forme ale motivației asupra performanței școlare, profesorul va face observația că ele sunt inegal productive. O dovadă în acest sens o constituie rezultatele experimentului organizat de E.B. Hurlock: o clasă de elevi a fost împărțită în trei grupe care aveau sarcina să rezolve, timp de cinci zile, probleme simple de aritmetică, înainte de începerea activității, primului grup de copii i se aduceau elogiile pentru modul de îndeplinire a sarcinilor din ziua precedentă, celui de-al doilea grup i se făceau observații, în timp ce ultimul grup nu era nici laudat, dar nici dojenit. S-a constatat că cea mai eficientă a fost lauda, deoarece s-a asociat cu instalarea unor stări afective pozitive, tonifiante; utilitatea observațiilor scade pe măsură ce sunt folosite continuu, pentru că ele produc stări afective neplăcute. Cea mai ineficientă a fost ignorarea, deoarece, în cazul ei, lipsesc trăirile afective.

De asemenea, pot fi descrise serii de experimente referitoare la legile funcționării memoriei, la condițiile în care se produce uitarea, la optimizarea funcționalității memoriei etc. Numeroase experimente au fost făcute pentru a arăta rolul repetiției în memorarea și păstrarea informațiilor. Eficiența repetițiilor depinde nu numai de numărul, ci și de forma lor: comasată sau eșalonată. Pentru a vedea care dintre aceste două forme ale repetiției este mai eficientă, A. Jost a montat un experiment în două variante: în prima variantă a cerut subiecților să repete de 30 de ori în aceeași zi un material care a doua zi a fost repetat de atâtea ori până când a fost reținut perfect; în a doua variantă, cele 30 de repetiții au fost distribuite câte 10 în trei zile consecutive, iar în a patra se repeta de atâtea ori până când materialul era perfect reținut. S-a remarcat că

48

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

numărul de încercări de reînvățare a fost mai mare la subiecții care au efectuat repetiții comasate, în raport cu cei care au efectuat repetiții eșalonate. Pe de altă parte, materialul însușit prin repetiții eșalonate se uită mai greu decât cel însușit prin repetiții comasate. De aici formularea legii Jost: „sunt necesare mai puține repetiții cu intervale relativ mari între ele, decât fără pauză sau cu intervale mici”. Avem, prin urmare, prezente intervenții discursive descriptive care au un rol esențial în înțelegerea anumitor fenomene psihice (în cazul nostru, este vorba despre trăirile afective, despre rolul repetiției în învățare).

Pe parcursul predării cunoștințelor de psihologie, sunt numeroase situațiile în care profesorul prezintă rezultatele unor experimente pentru a convinge elevii de validitatea unor afirmații, știut fiind faptul că pentru mulți dintre noi experimentul reprezintă proba incontestabilă a legitimității unor informații.

Descrierea intervine și în construcția unor explicații științifice. În 1934, Karl Popper, vorbind, în *Logik der Forschung*, despre explicația cauzală a unui eveniment, arată că aceasta constă în „deducerea enunțului care descrie evenimentul de explicat utilizând ca premise ale deducției una sau mai multe legi universale și unele enunțuri singulare”. Asemănător lui Popper, în 1942, C.G. Hempel arată că explicația științifică a unui eveniment are următoarea construcție structurală:

- (1) un ansamblu de enunțuri care asertează producerea unor evenimente C_p, \dots, C_n în timp și loc;
- (2) un ansamblu de ipoteze universale, astfel încât:
 - (a) enunțurile din ambele grupe să fie bine confirmate de evidența empirică;
 - (b) din cele două grupe de enunțuri, propoziția (E) care asertează producerea evenimentului să poată fi logic dedusă.

C.G. Hempel și P. Oppenheim încearcă să schițeze un model al explicației științifice, model care s-a impus în domeniul epistemologiei sub numele de modelul deductiv-nomologic și care are următoarea structură (Hempel, 1965, p. 249):

C_j, C_2, \dots, C_k (enunțuri asupra condițiilor antecedente)

Explanans L_p, L_2, \dots, L_r (legi generale)

E (descrierea fenomenului de explicat)

Explanandum

Așadar, descrierea furnizează atât condițiile factuale ale modelului deductiv--nomologic al explicației (C_j, C_2, \dots, C_k), cât și concluzia (E) a inferenței explicative (explanandum).

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

49

Explicația unor fenomene perceptive poate fi construită pe structura modelului deductiv-nomologic. Constatăm, de pildă, în mod frecvent, că reușim să percepem corect și să identificăm obiecte cărora le-au fost înlăturate sau adăugate anumite elemente sau însușiri. Recunoaștem prietenii numai după voce sau după mers în ciuda schimbării îmbrăcăminte sau a poziției în câmpul privirii noastre; reușim să citim corect cuvinte din care s-au omis unele litere sau în care s-au produs anumite inversiuni între litere. Astfel de fapte de observație se explică prin fenomenul constanței perceptivă și al integralității percepției.

Organizând elementele acestei explicații pe structura modelului deductiv--nomologic, vom obține următoarea schemă:

C_j: Eliminarea unor elemente din cadrul unui obiect cunoscut nu afectează capacitatea noastră de a-l identifica;
 C₂: Percepția se va realiza corect chiar dacă din obiectele (stimulii) respective lipsesc părțile sau însușirile irelevante;

C₃: Eliminarea (absența) anumitor litere dintr-un cuvânt nu afectează capacitatea noastră de a-l citi;

L₁: Legea integralității percepției exprimă faptul că însușirile obiectului sunt semnalate nu separat, ci în interrelații complexe, alcătuind o imagine unitară;

E: Reușim să citim corect cuvinte din care s-au omis unele litere.

În această construcție explicativă, descrierea intervine atât pentru a aduce la cunoștință unele evenimente, fapte particulare care pot fi observate în viața cotidiană (enunțul $E \equiv$ explanandum), cât și pentru prezentarea condițiilor specifice (C_j, C_2, \dots, C_k) care oferă un temei adecvat pentru derivarea concluziei (E).

Construcția unor astfel de modele ideale ale explicației nu se realizează frecvent în practica educațională, pentru că este destul de dificil să te supui exigențelor modelului. Scopul modelului este însă să indice, la nivel relațional, în termeni preciși, structura logică a diferitelor moduri în care știința empirică răspunde la întrebarea „de ce ? ”.

În concluzie, în discursul educațional descrierea își are un loc bine determinat : fie că participă singură la construcția cunoștințelor, organizând pașii unei învățări prin descoperire, fie că sprijină demersurile explicative și argumentative, descrierea asigură în fond apropierea elevului de manifestările concrete ale fenomenelor psihologice. În felul acesta, psihologia îl va învăța pe elev să descopere semnificații inedite în faptul obișnuit, în gesturile și comportamentele

50

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

cotidiene. Descrierea ne ferește, astfel, de prezentarea psihologiei ca un ansamblu de concepte abstracte, greu accesibile și fără legătură cu experiența psihologică a tinerilor, mai ales cea obținută prin introspecție.

4. Rolul explicației în predarea psihologiei

4.1. Ce este explicația?

Termenul explicație este de circulație curentă, atât în cunoașterea comună, cât și în cunoașterea științifică. Cu toată această utilizare cvasiuniversală, înțelesul unanim acceptat pentru acest termen se lasă așteptat, ambiguitatea și obscuritatea fiind adeseori prezente atunci când se utilizează respectivul concept în contexte diferite. Din acest motiv, ni se pare că o precizare a conceptului - cel puțin pentru spațiul de întrebuintare pe care-l acoperim - este mai mult decât necesară.

De obicei, când se încearcă fixarea înțelesului unui termen, se recurge mai întâi la virtuțile etimologiei.

Etimologic, termenul a explica provine de la latinescul explicare, care trimite la a desface, a desfășura, ceea ce, prin analogie, a dus la a descurca, a expune clar, a arăta, a scoate la iveală ceea ce este ascuns. Plecând de la aceste baze etimologice - care asigură sensul primitiv-originar al conceptului în discuție - Emile Meyerson afirmă că „în mod obișnuit, pentru noi, a explica înseamnă «a face inteligibil ceea ce este obscur»" (Meyerson, 1927, p. 18). Așadar, într-un sens foarte larg, folosim termenul de explicație pentru a desemna tot ceea ce clarifică, tot ceea ce sporește impresia noastră de înțelegere.

Un al doilea sens al termenului de explicație trimite la o „structură teoretică complexă, coerentă și comprehensivă, construită pe cale deductivă sau inductivă, cu scopul de a înțelege de ce evenimentele dintr-un

domeniu al realității se petrec într-un anumit fel, de ce legile acționează specific și ce mecanisme dau sens devenirii" (Dima, I; 1980, p. 74). O explicație este, în general, un răspuns la întrebările „de ce?”, „din ce cauză?”, „pentru ce motiv?”, „cum se întâmplă că?”, adică la întrebări de forma „de ce x?”, unde (x) este descrierea fenomenului pe care vrem să-l explicăm, pe care vrem să-l înțelegem.

A explica un anumit fapt înseamnă a-i determina și a-i cunoaște cauza, a-l reduce la un temei sau a-l deduce din acesta, a stabili conexiuni între date particulare și legi generale. În general, pentru a realiza o explicație sunt necesare cel puțin trei elemente : ceva ce trebuie explicat (un fapt, o relație, un comportament etc), care constituie ceea ce epistemologia numește explicandum; ceva care să explice (explanans); în fine, pentru ca explicația să se producă trebuie să

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

51

existe o relație între explicandum și explicans (relația de explicație). Această schemă este generală și ea poate fi aplicată oricărei încercări de explicație, indiferent de domeniul în care se manifestă.

4.2. Repere istorice asupra teoriei explicației

Asupra explicației s-au pronunțat nume sonore în cultura umanității, de la Aristotel în Antichitate la John Stuart Mill în epoca modernă. Filosofii moderni, Descartes, Hobbes, Leibniz și Kant, și-au centrat atenția asupra locului și rolului cauzalității în explicația științifică și au tratat explicația în măsura în care aceasta contribuia la cunoașterea științifică în termeni cauzali. Pentru Descartes, de exemplu, cunoașterea era științifică în măsura în care era demonstrativă și explicativă. Ontologia carteziană este o imensă explicație în care toate fenomenele sunt deduse dintr-un singur principiu - Dumnezeu - considerat cauza primară a mișcării și ultimul certificat de acces la ideile clare și distincte.

John Stuart Mill, în spiritul metodei sale pozitivistice, consideră că un fapt particular este și poate fi explicat doar în momentul în care se determină legea în virtutea căreia producerea sa este un caz. În mod asemănător se petrec lucrurile și cu explicarea legilor : acțiunea unei legi se consideră explicată atunci când se poate determina o lege cu o acțiune mai cuprinzătoare în raport cu care prima este o consecință. Mill anticipează modelul explicației științifice prin subsumare la legi, atunci când afirmă că „...în știință, cei care vorbesc despre explicarea unui fenomen înțeleg (sau ar trebui să înțeleagă) nu indicarea a ceva mai familiar, ci a unui fenomen mai general, pentru care el este o exemplificare particulară ; sau indicarea unor legi de cauzare care îl produc prin acțiunea lor conjugată sau succesivă și pentru care pot fi determinate condiții în mod deductiv" (Mill, 1889, cap. 12, sect. 6). Ideea fundamentală care rezultă din analiza explicației prin subsumare la legi este că producerea unui eveniment este explicată când acesta este subsumat sau acoperit de o lege a naturii, adică atunci când se arată că el s-a produs în conformitate cu o regularitate generală a naturii.

Transcenderea legilor și revenirea la explicația cauzală este datorată lui Emile Meyerson. Fără a nega importanța constituirii legilor care permit previziuni și deci acțiuni, el a susținut necesitatea depășirii lor în vederea căutării explicațiilor. Cercetarea cauzelor depășește detectarea regularităților legice, deoarece „când se vor cunoaște cauza sau cauzele fenomenului, acesta din urmă va fi explicat și spiritul se va declara satisfăcut" (Meyerson, 1927, p. 67).

În știință, explicația capătă forma unui raționament a cărui structură formală constă în mulțimea enunțurilor cu rol de premise, care conțin mijloacele de realizare a explicației, adică explicans-ul și concluzia care descrie ceea ce este

52

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

de explicat, adică explicandum-ul. Problema tipului de raționament este controversată. Dacă J.St. Mill și E. Meyerson credeau că explicația nu poate fi decât inductivă (se poate obține înțelegerea unui fapt arătând cum este conexat cauzal cu alte fapte), Karl R. Popper susține că explicația trebuie să fie obligatoriu de factură deductivă: „diferitele metode de explicație constau toate într-o deducție logică”.

Ideea că explicația este un proces deductiv se regăsește la Cari G. Hempel. Pentru Hempel (1965, pp. 247-248), un fenomen este explicat dacă acesta poate fi dedus din compoziția a două ansambluri de fapte: în primul rând, din legile generale care guvernează fenomenul de explicat; în al doilea rând, din condițiile particulare în care acest fenomen a apărut. Ca să construim o explicație științifică trebuie deci să putem deduce faptele de observație din legi generale și alte fenomene relevante (considerate „condiții antecedente”). Explicația va lua forma unui enunț deductiv:

E pentru că L și C

Cari G. Hempel ne oferă și un model logic al demersului explicativ, cunoscut sub numele de modelul deductiv-nomologic. El a fost deja invocat în analiza strategiilor discursive descriptive, fiindcă acestea din urmă intervin în diferite compartimente ale sale. Prin esența sa însă, el ține de traiectul discursiv al explicației, motiv pentru care vom analiza structura acestui model. Componentele modelului deductiv-nomologic sunt următoarele :

Explanans

Cv C2, ..., Ck L,, L2, ..., Lr

(Enunțuri asupra condițiilor antecedente) (Legi generale)

Explanandum

E

(Descrierea fenomenului empiric ce trebuie explicat)

Explanans-ul constă din două feluri de premise: (a) ansamblul enunțurilor singulare care descriu condițiile inițiale relevante în care s-a petrecut evenimentul ; (b) ansamblul legilor generale care subsumează evenimentul de explicat. Enunțul explanandum, care descrie evenimentul de explicat, este dedus din explanans. Derivarea explanandum-ului din condițiile inițiale și din legi se realizează conform unor reguli ale logicii.

Operațional, elaborarea unei explicații deductiv-nomologice constă în căutarea, în sistemul cunoștințelor dobândite, a acelor legi și fapte particulare a căror conexiune să constituie antecedentul din care explicandum-ul să derive în

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

53

mod necesar. Acest caracter de necesitate al derivării constituie nota definitorie a explicației deductiv-nomologice. Cari G. Hempel consideră că explicația de tip deductiv „a fost totdeauna privită ca o paradigmă pentru orice explicație veritabilă și a fost adesea adoptată ca ideal pentru orice efort năzuind la explicație” (Hempel, 1965, pp. 268-269).

4.3. Tipuri de explicație

Jean-Blaise Grize (Grize, 1981, pp. 7-14) făcea observația că discursul explicativ ne însoțește în permanență, fiind un imperativ categoric al cunoașterii umane. Construite ca răspunsuri la întrebările de tipul „de ce?” sau „pentru ce?”, explicațiile apar în contexte dintre cele mai diferite - individuale, preștiințifice, științifice, filosofice etc. Dacă luăm drept criteriu de delimitare cerințele corectitudinii, preciziei și completitudinii, vom distinge între explicațiile științifice, explicațiile preștiințifice și explicațiile neștiințifice.

Explicația științifică este acea formă de explicație care răspunde normelor de corectitudine ale unui astfel de demers cognitiv. Cari G. Hempel consideră că explicația științifică trebuie să satisfacă două criterii: exigența de pertinentă și exigența de testabilitate (controlul faptelor empirice). Într-o încercare de sistematizare a explicațiilor, ce constituie armătura volumului *Explicație și înțelegere*, Theodor Dima subliniază că „...din punct de vedere epistemic, explicațiile științifice trebuie să satisfacă trei parametri esențiali: precizie, completitudine și desăvârșire. În măsura în care lipsește cel puțin una din aceste trăsături, explicațiile se manifestă particular, rezultând câteva cazuri întâlnite în fragmente de cunoaștere preștiințifică incluse în procesul de cunoaștere științifică” (Dima, 1980, p. 88).

Explicațiile sunt prezente nu numai în contexte științifice, ci și în contexte individuale, cotidiene, în vorbirea curentă etc. Aceste explicații sunt, în marea lor majoritate, nesistematice, subiective, imprecise și echivoce, cu alte cuvinte, ele ar putea fi denumite explicații neștiințifice. În plus, ele depind de nivelul cultural și științific al interlocutorilor, se referă la evenimente din viața cotidiană, generalizările evocate în explanans nu sunt legi, iar regulile vizează cu deosebire comportamentul individual. De exemplu, explicația unui cuvânt este des întâlnită în discuțiile spontane, precum și în acele educaționale, atunci când precizarea înțelesului cuvântului se face în termeni aproximativi, fără ca acest gen de explicație să aibă o structură logică completă, deși ea este suficientă pentru ca un cuvânt să poată fi înțeles.

În plus, în cadrul unui demers științific nu sunt vehiculate numai explicații științifice, ci și o serie de explicații preștiințifice, deoarece mulți termeni științifici

54

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

presupun informații obținute în experiența cotidiană. Analiza explicațiilor preștiințifice este necesară pentru a înțelege dezvoltarea graduală a unei științe de la contexte individuale la limbajul științific. Nu degeaba s-a spus că explicația reprezintă piatra de încercare în evoluția unei științe. Am arătat deja în capitolul destinat însușirii limbajului psihologic că există încă multe teme din psihologie care se mai află în vecinătatea imediată a simțului comun.

Chiar dacă psihologia, ca orice altă știință, dorește să obțină doar date exacte, verificabile, să parvină la legi obiective în baza cărora să poată formula explicații științifice, totuși, psihologia simțului comun sau psihologia naivă continuă să joace un rol important nu numai în viața zilnică, ci și în cadrul cercetărilor psihologice. În categoria explicațiilor preștiințifice pot fi încadrate : explicațiile prin reducere la familiar, explicațiile prin analogie, explicațiile formulate eliptic, explicațiile faptelor singulare, unice sau concrete, explicațiile parțiale etc. (Dima, 1980, pp. 76-113). Explicațiile preștiințifice țin seama de ceea ce vrea să afle cel ce întreabă, de nivelul pregătirii sale, de folosirea clară sau neclară a conceptelor, de cunoștințele și posibilitățile științifice ale celui care explică.

Preocupările unor autori precum Ernest Nagel, R.B. Braithwaite, C.G. Hempel, N. Rescher pentru explicația științifică drept formă a explicației care se manifestă în domeniul științei constituite au condus la determinarea mai multor tipuri de explicație științifică, diferențiate între ele - de această dată - după criteriul mecanismelor prin care se derulează un astfel de demers rațional. Vom delimita, pe linia sistematizării rezultatelor obținute, explicații deductiv-nomologice, explicații cauzale, explicații genetice, explicații teleologice.

Explicația deductiv-nomologică, pe care am prezentat-o deja, se utilizează cu deosebire și cu destul succes cognitiv în disciplinele relativ bine constituite din punct de vedere teoretic. Când explicans-ul conține legi universale, iar explicandum-ul este implicat formal în explicans, explicația se numește deductiv--nomologică.

Ocupându-se de explicația psihologică, Jean Piaget (Piaget, 1967) arată că legea, prin ea însăși, nu explică nimic, pentru că ea se mărginește să constate generalitatea unei relații. Explicația nu începe decât cu coordonarea legilor. Condițiile impuse de Piaget sunt clare: legea este unul dintre termenii explicației, și nu explicația însăși, care implică constituirea unui model mult mai complex și mobil.

O idee asemănătoare este exprimată și de Vasile Pavelcu: „Legea exprimă (...) numai regularitatea fenomenului; ea rămâne la nivelul descrierii. Numai în măsura în care regularitatea succesiunii ne face să presupunem și necesitatea ei, descrierea atinge și nivelul de explicație. (...) Explicația răsare din integrarea faptelor într-un sistem complex de relații necesare, constante și generale.

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

55

Noi spunem că am explicat un fenomen atunci când ne dăm seama de toate cauzele sale, de condițiile în care apare, de toți factorii de care se leagă...” (Pavelcu, 1972, p. 283).

Altfel spus, în psihologie, a rămâne doar la nivelul explicațiilor nomologice înseamnă, de fapt, a lăsa neexplicate un ansamblu de aspecte ale personalității umane care nu se supun acestui tip de explicație. În aceste condiții, în psihologie, în științele umane în general, au apărut și funcționează cu destul succes și alte categorii de explicații. Explicațiile cauzale sunt doar unele dintre ele. În mod obișnuit, se spune că un fapt, un fenomen este explicat atunci când i se determină cauza. Unii autori, cum ar fi G.H. von Wright sau Ernest Nagel, consideră că în raport cu modelul deductiv-nomologic al explicației, explicațiile cauzale formează doar o subclasă. Explicația cauzală este prezentată sub forma așa-numitului model al legii de acoperire, dacă relațiile cauzale sunt exprimate, sub anumite condiții, prin fraze de formă condițională și universală de tipul „dacă p, atunci q”, adică „dacă se produce p, atunci se produce q”.

Punându-și problema dacă în domeniul realității psihice putem vorbi de explicații cauzale, Vasile Pavelcu conchide că un fenomen psihic nu prezintă însușirile realității materiale și nu poate constitui un „substrat” real, servind de cauză în producerea unui alt fenomen și nici o explicație în apariția unui eveniment. O imagine, o idee, un sentiment nu acționează în mod direct asupra unui fenomen din afară sau dinăuntru, așa după cum premisele unui raționament nu sunt cauze ale unei concluzii. Căutând, de exemplu, să explicăm expresia unei emoții, vom recurge la o serie de legi de natură fiziologică (așa cum au procedat W. Cannon sau G. Dumas), dar explicațiile mecanice nu reușesc să ne lămurească veritabila expresie psihologică a emoției. În aceste condiții - spune Vasile Pavelcu - chiar dacă, măcar parțial, cauzalitatea nu poate fi eliminată din explicația omului, este mai nimerit să vorbim despre condiționare și nu despre determinarea cauzală a fenomenelor psihice (Pavelcu, 1972, pp. 284-292).

Explicațiile teleologice sunt explicații realizate prin prisma scopurilor. Specificul lor constă în aceea că, în timp ce explicațiile genetice și nomologice întemeiază explicandum-ul pe condiții antecedente, explicația teleologică îl corelează cu fapte sau evenimente viitoare. Așadar, ceea ce este propriu obiectelor fizice nu mai poate caracteriza și ființa umană. A explica conduita umană fără a face apel la finalitate este o imposibilitate. Introducerea în psihologie a noțiunilor de scop, intenționalitate, finalitate a devenit o necesitate.

56

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

În științele umane, obiectul predilect al explicației sunt acțiunile conduse de intenții. Se pot explica deci faptele umane în termenii scopului. Un elev, dacă va fi întrebat de ce învață, va răspunde: pentru că să ia note bune, pentru că să știe, pentru că să reușească în profesie etc. Există, totodată, posibilitatea reducerii acestei explicații teleologice la una de tip cauzal, prin considerarea intențiilor manifeste drept cauze. Este vorba, de data aceasta, de cauze subiective, al căror studiu este esențial pentru psiholog. În psihologie se spune, de exemplu, că motivul este o cauză internă a comportamentului.

Explicațiile genetice ocupă un loc aparte în spațiul discursului psihologic. Acest tip de explicație prezintă fenomenul considerat ca fază finală a unui proces de dezvoltare și, în consecință, explică fenomenul descriind fazele acestei succesiuni. Este cazul explicațiilor psihanalitice în care personalitatea este explicată pe baza unor experiențe din timpul copilăriei. Aria de utilizare a acestor explicații, în psihologie, este extrem de extinsă: de la psihologia dezvoltării la psihologia dinamică, psihologia cognitivă și alte domenii de larg interes.

În psihologie au fost elaborate, de-a lungul timpului, o multitudine de modele explicative ale psihicului și ale vieții psihice a individului (modele explicative mentaliste, comportamentaliste, izolaționiste, conexioniste, nativiste și constructiviste etc). Având în vedere numărul și varietatea modelelor explicative ale vieții psihice, Mielu Zlate consideră că opțiunea pentru un model explicativ sau pentru altul poate fi determinată de următoarele criterii: măsura în care modelul respectiv comportă consecințe verificabile, pe de o parte, și valoarea euristică a modelului, pe de altă parte, care se evaluează după capacitatea acestuia de a sugera noi căi, piste de abordare și cercetare sau după capacitatea de a unifica într-un sistem coerent o pluralitate de modele (Zlate, 1994, pp. 165-168).

Explicația științifică poate fi diferențiată și după domeniile științei în care se manifestă. Vom putea vorbi, astfel, de explicații în fizică, în biologie, în chimie, în psihologie, în științele educației etc. În plus, procesul de învățământ legitimează o formă de explicație cu un statut special în ansamblul tipologiilor amintite, și anume explicația didactică. Spunem cu un statut special pentru că ea este, în același timp, o explicație științifică (ca formă de explicație ce răspunde normelor de corectitudine logică), dar este și o metaexplicație (adică o explicație

a explicației, dată unui fenomen).

O analiză a specificului explicației didactice se regăsește la Constantin Sălăvăștru (Sălăvăștru, 1995, pp. 284-300). Astfel, o primă caracteristică a explicației didactice este aceea că ea are în atenție valori de ordin general, necontrovertate

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

57

și recunoscute ca atare de comunitatea științifică. Este cât se poate de clar pentru aceia care vehiculează conținutul diferitelor discipline predate la niveluri diferite ale școlarității că materiile de învățământ rețin doar aspectele esențiale, necontrovertate ale unui domeniu și pe acestea le aduc cu prioritate la cunoștința elevilor, în al doilea rând, explicația didactică este întotdeauna o explicație pentru altul, în sensul că ea îl vizează întotdeauna cu precădere pe receptorul intervenției discursive explicative. Explicațiile didactice sunt puse în scenă de intervenient (profesor), dar cu scopul de a fi înțelese de către subiectul receptor care, de această dată, este elevul. În al treilea rând, orice explicație începe prin a fi o explicație științifică și sfârșește prin a fi o explicație didactică. Actul cogniției umane nu se poate opri la nivelul unei explicații științifice, fiindcă progresul științei nu se poate realiza decât prin „încorporarea” unor explicații didactice multiple, care constituie baza noilor explicații și descoperiri de ordin științific. Traiectul progresului științific este de la explicația științifică la explicația didactică și de aici la o nouă explicație (descoperire) științifică. În al patrulea rând, explicația didactică este o formă de metaexplicație, fiindcă acest demers discursiv se poartă asupra unei explicații științifice pe care urmărește s-o facă accesibilă unui public special (clasa școlară). În sfârșit, explicația didactică se desfășoară în perimetrul limbajului natural. Ea este o explicație care vizează destinatarul (elevul), înțelegerea de către acesta a fenomenului de explicat. În acest scop pune în funcțiune mijloace diverse pentru a-și atinge scopul. Unul dintre aceste mijloace este și limbajul natural.

4.4. Explicația în predarea psihologiei

Analiza caracteristicilor explicației didactice ne-a permis să constatăm faptul că acest tip de explicație se prezintă ca o intervenție de ordin metadiscursiv, care încearcă să-l facă pe receptor să înțeleagă articulațiile unui demers explicativ științific. Prin urmare, explicația didactică este una „pentru subiect” și are drept țintă înțelegerea fenomenelor și a relațiilor dintre ele.

Unii autori (V. Pavelcu, M. Ziate) vorbesc despre existența unor niveluri diferite ale înțelegerii. Există, mai întâi, un nivel primar, inițial, cel al înțelegerii implicite, care se întemeiază pe cunoștințe ale simțului comun, urmează apoi un nivel al descrierii și clasificării și abia apoi facem cunoștință cu un nivel al înțelegerii superioare a realității care rezultă din explicație. Înțelegerea însoțește mereu și pretutindeni explicația. Cu atât mai mult în actul didactic profesorul simte nevoia să explice pentru a asigura înțelegerea fenomenelor supuse atenției cognitive și pentru a spori încrederea elevilor în veridicitatea acestora.

58

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Constatăm deci că înțelegerea este o condiție necesară a realizării explicațiilor. Problema care s-ar pune în cazul explicației didactice ar fi aceea că, deși profesorul explică în același mod pentru toți elevii, gradul și nivelul înțelegerii vor fi diferite de la un elev la altul, în funcție de posibilitățile de cunoaștere ale fiecăruia, de cunoștințele anterioare, de mediul social din care provin, de interesele fiecăruia etc. Nu întâmplător Jean Piaget (Piaget, 1923, pp. 102-211), analizând mecanismele înțelegerii și explicației verbale la copil și adolescent, recomandă celui care propune un demers explicativ să descopere schemele mentale deja existente la subiectul intervenției pentru a crește performanța unei intervenții explicative, deci pentru a asigura o înțelegere superioară a fenomenelor explicate.

Cu alte cuvinte, indiferent de disciplina pe care o predă, profesorul trebuie să-și construiască explicațiile în funcție de nivelul de raționalitate atins de elevi în dezvoltarea lor intelectuală. Dacă nu este respectată această condiție, explicația nu va fi receptată de către cei cărora le este destinată, pentru că nu există capacitatea de înțelegere și de asumare conștientă a acesteia.

* * *

Explicația didactică are meritul de a arăta elevilor elementele raționale ale fenomenelor investigate, de a evidenția legăturile logice dintre fapte, evenimente, comportamente, ajutându-i astfel să interpreteze corect conduita umană. Pe parcursul unei lecții, profesorul va face apel la mai multe tipuri de explicație (nomologică, teleologică, cauzală etc), deoarece explicațiile sunt complementare și nici una dintre ele, luată izolat, nu este suficientă pentru a asigura o înțelegere cât mai deplină a fenomenului studiat. În plus, aceste demersuri explicative se vor integra în ansamblul discursului educațional, alături de alte strategii discursive : argumentare, descriere, demonstrație și care numai împreună pot asigura receptarea în bune condiții a cunoștințelor de psihologie.

Vom încerca să ilustrăm construcția unor secvențe explicative pentru predarea de teme diferite din domeniul psihologiei. Percepția, de exemplu, ocupă locul central în cadrul mecanismelor psihice de prelucrare primară a informațiilor. Mecanismele superioare de prelucrare a informațiilor - gândirea, memoria, imaginația - sunt greu de conceput în afara percepției. Fără percepție viața omului ar fi practic de neconceput. Nici o acțiune, nici un gând nu s-ar putea realiza și finaliza în afara percepțiilor. De aceea, explicarea corectă a fenomenului percepției este deosebit de importantă pentru a asigura înțelegerea altor fenomene și activități psihice.

Percepțiile se definesc drept „procese senzoriale complexe și, totodată, imagini primare, conținând totalitatea informațiilor despre însușirile concrete ale obiectelor și fenomenelor în condițiile acțiunii directe a acestora asupra analizatorilor” (Neveanu et al., Psihologie, manual pentru liceu, 1996, p. 34). Înțelegerea corectă a percepției depinde de modul în care profesorul, în baza definiției, reușește să ofere o explicație completă și pertinentă a acestui mecanism complex de extragere și prelucrare a informației. Astfel, o lectură superficială a definiției l-ar putea conduce pe elev la concluzia că percepția este un simplu efect al acțiunii obiectului asupra organului de simț. Or, cercetările experimentale au demonstrat că atunci când percepția este rezultatul imediat al excitației externe, fără implicarea suficientă a subiectului, imaginea perceptivă este, de regulă, eronată, deformată, difuză. Corectitudinea imaginii perspective se datorează nu atât forței excitative a obiectului, cât gradului de implicare a subiectului în percepție. Așadar, o explicație causală de tipul „obiectul (stimulul) este cauza, iar imaginea perceptivă este efectul” ar oferi o imagine simplistă, limitată asupra percepției. Considerarea percepției drept un proces complex în cursul căruia se formează, se construiește treptat imaginea perceptivă îl obligă pe profesor să apeleze la acele modele explicativ-interpretative ale percepției (Zlate, 1999, pp. 109-118) care iau în considerare caracteristicile stimulului (intensitate, durată, frecvență etc), ale contextului în care acesta apare (volumul câmpului perceptiv, relația obiect-fond ale percepției), caracteristicile subiectului (experiența anterioară, specializarea profesională, interese, gradul de atenție, setul sau starea de pregătire internă în vederea receptării, trăsăturile de personalitate).

De asemenea, studiul iluziilor are o mare importanță pentru înțelegerea mecanismelor percepției. Considerate a fi „percepții deformate” sau „erori perceptivă”, iluziile perceptivă au primit explicații dintre cele mai diferite. Sunt chiar și cazuri când nu s-a putut găsi nici o explicație. Explicațiile cele mai apropiate de realitate date acestor fenomene sunt cele datorate lui Jean Piaget, R.L. Gregory, S.L. Pressey. Cauzele producerii iluziilor perceptivă au fost sintetizate în ceea ce s-a numit efectul de câmp, adică interacțiunea imediată ce se produce între elementele percepute simultan ca urmare a unei singure fixări a privirii, precum și în relațiile de contrast între excitanți.

Aceste explicații par să rămână la un nivel destul de greu accesibil pentru elevul de liceu și, din acest motiv, ele vor trebui completate cu mici experimente demonstrative, destul de simple, și care pot fi realizate cu ușurință de către profesor. Astfel, pentru a demonstra apariția iluziei optico-geometrice Muller-"Lyer, vom construi două aparate precum cele din figura următoare (cf. Zlate, 1999, pp. 104-105).

60

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

| | |
|-------|-------------------------|
| teacă | |
| | cursor |
| fix | variabil |
| | |
| teacă | |
| | cursor |
| \ / | variabil N [^] |
| | |

Pe o foaie de hârtie (teacă) se desenează un segment de dreaptă, pe o altă foaie (cursorul) se desenează o linie ce are un capăt liber, cel din dreapta fiind delimitat de o liniuță mică. Cursorul (care este variabil) e mișcat de către experimentator de la dreapta la stânga, dându-se astfel posibilitatea subiecților să aprecieze când cele două segmente sunt percepute ca fiind egale. În acest caz, vom constata că nu există nici o dificultate în aprecierea corectă a egalității celor două segmente. În varianta a doua ne servim de un alt „aparat” : pe teacă desenăm un segment de dreaptă ce are la capete linii orientate spre interior; pe cursor desenăm o linie cu deschidere spre exterior, celălalt capăt rămânând liber. Mișcăm cursorul de la dreapta spre stânga (dedesubtul tecii) și cerem elevilor să precizeze când cele două segmente sunt percepute ca fiind egale. Vom constata, cu această ocazie, apariția iluziei lui Müller-Lyer, ca urmare a intervenției unor factori perturbatori la nivelul obiectului (adăugarea liniilor cu orientarea către exterior sau către interior a creat senzația de „închidere” sau de „deschidere”).] Pe de altă parte, o serie de fenomene perceptivă precum constanța (forme, culorii, mărimii), integralitatea imaginii perceptivă, dinamica relației obiect-fond, observabilă în cazul figurilor duble, ca și altele, vor putea fi explicate de profesorul de psihologie cu ajutorul legilor generale ale percepției. Avem de-a face în această situație cu explicații nomologice prin intermediul cărora încercăm să furnizăm elevului o înțelegere sistematică a

unor fenomene empirice, arătând că ele se inserează într-o înlănțuire nomică. Nu este obligatoriu ca astfel de explicații să se desfășoare în forma completă, după structura modelului deductiv--nomologic al lui Hempel. De multe ori, explicația este enunțată eliptic: fie lipsesc generalizările din explanans și atunci avem de-a face cu o inferență de la

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

61

particular la particular („E pentru că C"), fie lipsesc enunțurile care descriu condițiile antecedente și atunci concluzia derivă direct din premisa majoră care este o lege universală („E pentru că L").

De exemplu, formulăm elevilor o explicație de felul următor: mulțimea oamenilor dintr-o gară este percepută amorf și indistinct, dar persoana pe care o așteptăm se distinge rapid și cu claritate pentru că ea ne interesează. Am enunțat aici doar faptul de observație (discriminarea rapidă a persoanei așteptate dintr-o mulțime de oameni) și condiția de realizare a acestui fapt - interesul (se poate adăuga și o altă condiție, anume actualizarea schemei perceptive corespunzătoare obiectului/persoanei căutate), fără a mai indica legea căreia i se subsumează faptul perceptibil, anume legea subiectivității perceptive.

Și aceste explicații de tip nomologic ale fenomenelor perceptive pot fi completate, întărite cu ajutorul unor experimente demonstrative. A. Roșea și B. Zorgo (1958) au arătat că una dintre cauzele care pot duce la scăderea nivelului lecțiilor de psihologie este renunțarea la demonstrații și experiențe, care pot juca un rol determinant în înțelegerea și asumarea conștientă a unor categorii ce țin de esența demersului psihologic. În consecință, autorii invocă elaborează o lucrare, Demonstrații experimentale la lecțiile de psihologie din școala medie, care are menirea de „a-l ajuta pe profesorul de psihologie să-și poată organiza lecțiile în așa fel încât, cel puțin pentru problemele cardinale ale cursului, să se sprijine pe demonstrații experimentale" (Roșea, Zorgo, 1958, p. 5). Desigur că demonstrațiile propuse sunt destul de ușor de realizat, în sensul că presupun o tehnică simplă și materiale pe care orice profesor le poate avea la îndemână, dar asta nu înseamnă că nu au un caracter riguros științific și nu sunt instrumente utile în actul didactic particularizat la predarea psihologiei.

Aceste demonstrații vin să sprijine demersul explicativ și au un rol deosebit de important în aprofundarea cunoștințelor de psihologie. Din păcate, foarte puține sunt cadrele didactice care recurg la experimente demonstrative, fie din comoditate, fie din lipsă de timp, preferând formulele mai simple (nu și mai eficiente!) ale exercițiilor aplicative.

O altă secvență explicativă pe care o propunem se referă la mecanismul uitării. Oricare dintre noi s-a aflat, cel puțin o dată, în imposibilitatea de a-și reaminti unele evenimente date, informații, fie în totalitatea lor, fie doar parțial. Când nu putem nici reproduce, nici recunoaște un text, o dată, o situație, atunci vorbim de fenomenul uitării. Chiar dacă răspunsurile cercetătorilor la aceste probleme au fost de multe ori contradictorii, profesorul trebuie să încerce să ofere elevilor explicații cât mai relevante și pertinente asupra acestui fapt de experiență care este uitarea.

62

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

O sistematizare interesantă a teoriilor uitării, care poate fi prezentată și elevilor, deoarece este destul de accesibilă și, în plus, poate oferi soluții practice de combatere a uitării, este cea dată de B.D. Smith (cf. Zlate, 1999, p. 401):

| Clase de teorii | Teorii | Mecanisme ipotetice | Exemple |
|------------------|----------------------------|---|--|
| Disponibilitatea | Declinul traseelor mnezice | Fără o repetiție adecvată, informația nu este niciodată stocată (nu se formează nici o urmă). | Vedeți un număr de telefon pe care îl uitați imediat datorită nerepetării lui. |
| | Neutilizarea informației | Uitarea este datorată reactualizării repetate a altor informații (similare). | În timp ce studiați, uitați tipurile de memorie senzorială pentru că reactualizați în mod repetat alte materiale din capitolul despre memorie. |

| | | | |
|-----------------|--|---|--|
| | Interferența - retroactivă - proactivă | Informația cel mai recent învățată este în competiție cu cea care este deja în memorie. Informația deja existentă în memorie intră în competiție cu cea nouă pe care o învățăm. | Studiul pentru examenul de neuropsihologie cauzează uitarea celor învățate anterior pentru examenul de psihologie. Studiul pentru examenul de psihologie vă cauzează uitarea a ceea ce învățați acum pentru examenul de neuropsihologie. |
| | Eșecul encodării | Nu există o encodare sau aceasta este inadecvată, poate datorită neatenției. | Uitați tipurile memoriei senzoriale pentru că vă uitați la televizor și nu sunteți destul de atent când le studiați. |
| Accesibilitatea | Eșecul reactualizării | Materialul nu poate fi reactualizat pentru că indicii nu sunt prezenți. | Puteți să nu răspundeți bine la un test privind localizarea și funcțiile taîamusului, hipotalamusului și sistemului limbic dacă nu ați reactualizat indicii ca „lob frontal” și „subcortex”. |
| | Motivaționale | Uitarea selectivă apare pentru a reduce anxietatea. | Când relația cu prietenul vostru trece printr-o criză majoră, veți uita să vă întâlniți cu el sau să-l luați de la aeroport. |

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

63

Constatăm din tabel că una dintre cauzele uitării este interferența. În esență, ea vizează efectele negative pe care învățarea unui material le are asupra învățării (reținerii) altuia. Cum acest fenomen se produce frecvent în învățarea școlară, se poate organiza un experiment simplu pentru demonstrarea interferenței retroactive (când o informație nou achiziționată produce efecte negative asupra informației învățate anterior) și a interferenței proactive (când informația învățată anterior o influențează negativ pe cea învățată ulterior).

Respectând cu rigurozitate cerințele experimentului, trebuie să se lucreze cu două grupuri, unul experimental și altul de control. Pentru a demonstra producerea interferenței retroactive, procedura este următoarea:

Se pregătesc două liste de cuvinte (A și B): A

B

| | |
|---------|---------|
| capac | iarbă |
| sanie | bancă |
| floare | carte |
| soare | mașină |
| ceas | ciocan |
| stea | hotel |
| școală | munte |
| cover | lună |
| deal | săgeată |
| coș | parc |
| pasăre | vulpe |
| magazin | cartof |
| canapea | stradă |

Grupul experimental memorează lista de cuvinte (A), apoi lista de cuvinte (B), iar după o perioadă de retenție se solicită reproducerea listei A. Grupul de control nu memorează decât lista A, pe care, după o perioadă de retenție, urmează să o reproducă. Se constată că în grupul de control performanțele sunt mai bune decât în grupul experimental, unde a intervenit efectul retroactiv al memorării listei B.

În cazul interferenței proactive, în grupul experimental se procedează similar, °u deosebirea că în final se cere

reproducerea listei B. în grupul de control se memorează lista B, care mai apoi este reprodusă. Performanțele sunt mai slabe în grupul experimental decât la nivelul grupului de control, deoarece a intervenit efectul proactiv al învățării listei A.

64

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Poate fi organizată și o altă variantă a experimentului pentru a demonstra că interferența este cu atât mai mare, cu cât similaritatea materialelor memorate este mai mare. Pentru aceasta, vom pregăti din nou două liste de cuvinte, cuvinte cuplate de această dată (D și C), fiecare cu câte cinci substantive și adjective (Baddeley, 1998, p. 104):

D

C

marinar - beat actor - îngâmfat politician - viclean avocat - gălăgios cântăreț - trist
vicar - voios diacon - vesel pastor - bucuros paroh - jovial preot - îngâmfat

Pentru această variantă a experimentului se poate lucra cu toată clasa. Listele de cuvinte pot fi citite de profesor sau se poate da fiecărui elev o fișă cuprinzând lista D de cuvinte cuplate, apoi lista C de cuvinte cuplate. În prima situație, elevii sunt avertizați că li se va citi o listă de cuvinte cuplate pe care ei trebuie să încerce să le memoreze. Profesorul citește cuvintele-perechi din lista D cu o intonație egală și cu respectarea unui interval de circa două secunde între perechile de cuvinte. După citirea listei D, li se cere elevilor ca, atunci când profesorul va citi un cuvânt din listă (cuvântul-stimul), să-și reamintească și să noteze pe caiet cuvântul cu care a fost asociat (cuvântul-răspuns):

Testul 1

politician - ?
marinar - ?
cântăreț - ?
avocat - ?
actor - ?

Se va trece apoi la lista C și se va repeta procedeul: Testul 2

pastor 7
preot 7
vicar 9
diacon 7
paroh ?

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

65

În urma comparării rezultatelor, elevii vor constata că le-a fost mai ușor să rețină lista D, în cazul căreia cele cinci substantive, ca și adjectivele asociate, sunt diferite unele de altele, față de lista C unde ele sunt sinonime. În sfârșit, putem analiza modul în care se aduce la cunoștința receptorului (elevul) și se accesibilizează un fapt psihologic (sensibilitatea) urmărind o secvență discursivă din manualul de psihologie :

„Legea intensității a fost una dintre primele legi descoperite în psihologie. În cercetările de laborator s-a constatat, cu surprindere, că un excitant produce o senzație numai dacă are o anumită intensitate, dacă depășește un anumit prag, denumit pragul minimal absolut. Acesta se definește ca intensitatea cea mai mică a unui stimul care poate determina o senzație specifică. Astfel, pentru sensibilitatea vizuală el este de 1-2 cuante, pentru cea auditivă de 16-20 vibrații pe secundă, pentru cea tactilă de 3-4 g pe mm² etc. S-a demonstrat apoi că există și un prag absolut maxim, definit ca cea mai mare cantitate dintr-un stimul care mai determină încă o senzație specifică. Dincolo de pragul maxim, excitantul produce suprasolicitare și nu mai apar senzații specifice, ci durerea. De aceea se și spune că o lumină prea puternică este orbitoare, un sunet foarte intens este asurzitor etc. Valoarea generală a pragurilor este stabilită statistic. Unele persoane pot avea un prag mai mic și se spune că au o sensibilitate mai mare, altele pot avea un prag mai mare decât cel obișnuit și se spune că au sensibilitate scăzută. Prin urmare, între mărimea pragului minim și cea a sensibilității există un raport invers. (Deci, cu cât pragul este mai mic, cu atât sensibilitatea este mai mare și invers.)

S-a descoperit și un prag diferențial. El se definește ca acea cantitate minimă care adăugată la stimularea inițială determină o nouă senzație. Astfel, dacă se aplică pe mâna unui subiect mai întâi o greutate de 100 g și apoi, fără ca acesta să vadă, adăugăm încă o greutate, ea trebuie să reprezinte 1/30 din cea inițială, adică în cazul dat 3,3 g. La sensibilitatea vizuală, acest prag este de 1/100, iar la cea auditivă de 1/10" {Psihologie, clasa a X-a, 1996, p. 31}.

În această secvență avem structurat un demers explicativ desfășurat cu ajutorul unor definiții, descrieri, diviziuni, al unor scheme deductiv-nomologice și al unei intervenții argumentative. Constatăm, mai întâi, că prin operația logică a diviziunii se face delimitarea între pragurile senzoriale: prag minimal absolut, Prag absolut maxim, prag diferențial și prag operațional. Secvența didactică este continuată cu definiții ale pragurilor senzoriale (de exemplu, pragul minimal absolut se definește ca intensitatea cea mai mică a unui stimul care poate determina o senzație specifică - aceasta este o definiție prin gen proxim „intensitatea" S1 diferență specifică „cea mai mică, ce poate determina o senzație specifică").

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Explicația fenomenului psihologic al sensibilității uzează și de argumente furnizate de cercetările experimentale care au arătat că valoarea pragurilor este diferită de la un organ senzorial la altul și că ea se stabilește statistic. Astfel, pragul minimal absolut pentru sensibilitatea vizuală este de 1-2 cuante, pentru cea auditivă de 16-20 vibrații pe secundă, pentru cea tactilă de 3-4 g/mm²; pragul diferențial pentru sensibilitatea vizuală este de 1/100, iar pentru cea auditivă de 1/10.

Regăsim în secvența discursivă analizată și modelul deductiv-nomologic al demersului explicativ propus de Carl G. Hempel. Acest model servește, în cazul dat, pentru explicarea unui fapt de observație pe care elevii îl constată în permanență în experiența practică: o lumină prea puternică este orbitoare, un sunet foarte intens este asurzitor. Explicația unui astfel de fenomen observabil ia următoarea formă pe structura modelului dat:

Enunțuri asupra condițiilor antecedente

Legi generale

C1 Dincolo de pragul maxim, excitantul produce suprasolicitarea și nu mai apar senzații specifice, ci durerea.

C2 O lumină prea puternică, un sunet foarte intens depășesc pragul absolut maxim (cantitatea maximă a stimulului care produce o anumită senzație).

Li Un excitant produce o senzație specifică numai dacă are o anumită intensitate.

Descrierea fenomenului empiric supus observației

O lumină prea puternică este orbitoare. Un sunet foarte intens este asurzitor.

Pentru ca această secvență discursivă să fie cu adevărat receptată și înțeleasă de către elevi ar fi trebuit ca ea să fie completată cu mai multe descrieri de fapte de observație care sunt foarte frecvente în viața de zi cu zi și care ar fi permis elevilor să recunoască manifestările legii în experiența practică.

De exemplu, pentru a înțelege pragul absolut al sensibilității, putem oferi elevilor următoarele ilustrații:

- (a) un fir de praf căzut pe pielea noastră nu e sesizat, dar dacă se așază o muscă o simțim; deci, greutatea insectei depășește pragul senzațiilor tactile;
- (b) tic-tacul ceasornicului care se află la câțiva metri de noi, îl auzim; tic-tacul ceasului de mână, nu-l auzim;
- (c) stelele mai mici de mărimea a șasea nu le vedem cu ochiul liber;

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

67

Putem ilustra mai amplu pragul diferențial:

- (a) dacă avem în mână o greutate de 1 kg și cineva va adăuga (fără să vedem) încă 10 g noi nu vom sesiza deosebirea; pentru a sesiza ar fi nevoie să se adauge 33 g, adică 1/30 din greutatea inițială;
- (b) dacă la un ceai îndulcit cu cinci lingurițe de zahăr vom adăuga atâta cât se poate lua pe un vârf de cuțit, nu simțim că ceaiul este mai dulce decât era inițial;
- (c) dacă la un cor unison de 70 de persoane se mai adaugă un singur corist nu vom sesiza o creștere a puterii acestui cor (pentru sensibilitatea auditivă acest prag este de 1/10).

* * *

În concluzie, putem spune că aspirația elevului spre o înțelegere cât mai profundă a vieții psihice îl obligă pe profesor să construiască demersuri explicative coerente, pertinente și, în același timp, accesibile pentru elev. De asemenea, am constatat că explicațiile devin mai inteligibile și mai convingătoare pentru elevi dacă sunt ilustrate și completate cu mici experimente demonstrative, cu argumente logice sau empirice, cu descrieri, fapt ce demonstrează, o dată în plus, că răspunsul la întrebarea „de ce?” nu poate fi unul simplu și liniar. Nu putem cunoaște cu adevărat o persoană, un caz individual, dacă nu vedem modul în care organizarea internă a particularului se poate insera în manifestări tipice, generale.

5. Strategii argumentative în predarea psihologiei

5.1. Ce este argumentarea?

Argumentarea face parte din viața noastră cotidiană. Fiecare în felul nostru, în anumite momente, este obligat să argumenteze pentru a-și pleda cauza, să aducă probe pentru a putea convinge, pentru a justifica o anumită conduită ori, pur și simplu, pentru a influența - cu mijloacele discursului - un anumit public în efectuarea unei alegeri sau în luarea unei decizii.

Conceptul de argumentare a beneficiat de interpretări și semnificații dintre cele mai diferite. Uneori, argumentarea a fost identificată drept „o manieră de a prezenta și a dispune argumentele”, după cum nu de puține ori ea a fost văzută ca un „procedeu de a-i convinge pe alții”. Să subliniem că argumentarea a fost

înțeleasă și tratată ca o configurație de raționamente ordonate cu un scop bine determinat (convingerea), iar mai nou argumentarea este privită, alături de demonstrație, ca o formă de întemeiere (fundamentare) a tezelor. Oricum, nu putem trece cu vederea că demersul argumentativ este prezent în cvasimajoritatea domeniilor cogniției umane: în domeniile juridic, politic, educațional, moral, filosofic, științific, ca și în multe altele. Adeseori, mai ales în epoca modernă, ea a fost resimțită ca un atentat în calea libertății umane, evident, mult mai subtil decât altele, dar prin aceasta nu mai puțin pervers. De aici și pînă la a teoretiza legătura dintre argumentare

și violență nu e decât un pas, pe care, fără prea mari remușcări, timpurile noastre l-au și făcut!
Primul autor care a dezvoltat o concepție sistematică despre argumentare este Aristotel. Atunci când caracterizează argumentarea, Aristotel vorbește despre dialectică și retorică, prima sintetizând o artă a dezbaterilor contradictorii, cea! de-a doua trimițând la ceea ce înțelegem prin arta discursului oratoric. Dialectica, înțeleasă în antichitatea greacă drept tehnică a discuției, este tratată de Aristotel în cea de-a patra carte a Organon-ului, Topica. Stagiritul își afirmă răspicat intenția chiar de la început, avertizând că „scopul tratatului nostru este de a găsi o metodă prin care putem argumenta despre orice problemă propusă, pornind de la propoziții probabile și prin care putem evita de a cădea în contradicție, când trebuie să apărăm o argumentare” (Aristotel, 1998, pp. 297-298).

Punând argumentarea sub semnul raționamentului, părintele logicii face distincția între raționamentul demonstrativ (în care concluzia se sprijină pe premise adevărate și prime), raționamentul dialectic (în care concluzia rezultă din premise probabile) și raționamentul eristic (fundat pe premise în aparență probabile, dar nu în realitate). Argumentarea se fundează, potrivit lui Aristotel, pe raționamentul dialectic, deoarece probabilul este una dintre modalitățile opinabile care asigură în cel mai înalt grad un suport pentru susțineri și respingeri reciproce. Plecând de la presupuziția că discuția este mediul în care se ajunge la adevăr (scopul suprem al cunoașterii pentru întreaga gândire a antichității grecești), Stagiritul vede în dialectică o metodă de întemeiere de factură argumentativă (în termenii modernității), care constă în opunerea de teze și susținerea lor prin silogisme. Dialectica, în calitate de artă a controversii, a argumentării pro și contra, în calitate de tehnică a discuțiilor, este bine legată, în investigațiile aristotelice, cu retorica. Retorica este o „ramură” a dialecticii (ce este numită chiar „antistrofa dialecticii”), deoarece amândouă urmăresc să obțină prin cuvânt o convingere, să persuadeze auditoriul, dar fiecare în felul său și cu accentele și dominatele sale. Retorica apelează la pasiunile auditoriului, dialectica la silogism și inducție, independent de pasiuni, fiindcă ținta ei este să facă să triumfe o convingere prin discuție.

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

69

De la starea înfloritoare pe care cele două arte o aveau în timpul lui Aristotel (și din punctul de vedere al demersului teoretic, dar, mai ales, din punctul de vedere al practicii discursive), dialectica și retorica au pierdut teren destul de simțitor, astfel încât nimic comparabil nu s-a mai făcut vreme de sute de ani în acest domeniu. Prin dialectică s-a înțeles, treptat, nu atât un procedeu de dobândire a adevărului, cât o „artă a disputei” (Petrus Ramus), nu o dată sterilă în rezultatele sale, iar retorica a devenit o „artă a vorbirii elegante” (Quintilian), fără prea mare semnificație într-o epocă în care eleganța a fost de atâtea ori sacrificată în favoarea unui pragmatism îngust și impardonabil.

Reabilitarea teoriei argumentării, pe linia inaugurată de scrierile aristotelice, este realizată în deceniile postbelice, de doi autori belgieni, Chaim Perelman și Lucie Olbrechts-Tyteca prin lucrarea de referință intitulată sugestiv *La nouvelle rhetorique - Trăite de l'argumentation* (PUF, Paris, 1958). De altfel, timpul din urmă, cu diversificarea impresionantă a formelor discursive și a canalelor de contact cu receptorul, a impus, credem, o asemenea revigorare pe care tratatul autorilor belgieni a inițiat-o. Iată ce citim într-o încercare recentă asupra teoriei discursivității: „oamenii sunt din ce în ce mai numeroși. Ei sunt de asemenea din ce în ce mai divizați. Se desfășoară adesea războaie pentru a rezolva problemele. Dar ei pot, de asemenea, să vorbească pentru a negocia și a discuta ceea ce îi opune. Acesta este momentul în care au nevoie de retorică. Ea dă iluzia de abolire a distanțelor, iar uneori, în mod misterios, reușește. Tot interesul retoricii stă în acest mister. (...). Retorica renaște totdeauna atunci când ideologiile se înfruntă. Ceea ce era obiect al certitudinii devine atunci problematic și supus discuției. Din acest punct de vedere, epoca noastră poate fi comparată cu debutul Democrației ateniene sau cu Renașterea italiană, două mari perioade pentru retorică” (Meyer, 1993, pp. 5 ; 7).

Obiectul teoriei argumentării este, potrivit autorilor tratatului, „studiul tehnicilor discursive care permit provocarea sau creșterea adeziunii spiritelor la tezele care li se prezintă în vederea asentimentului lor” (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1958, p. 5). Reluarea distincției aristotelice între demonstrație și argumentare este un prilej de creditare a argumentării ca formă de întemeiere a tezilor : „când este vorba de a demonstra o propoziție, este suficient să se indice cu ajutorul căror procedee poate fi ea obținută ca ultimă expresie a unei suite deductive ale cărei prime elemente sunt furnizate de cel care a construit sistemul axiomatic în interiorul căruia se efectuează demonstrația... Dar când este vorba de a argumenta, de a influența cu mijloacele discursului asupra intensității adeziunii unui auditoriu la unele teze, nu este posibil a neglija complet, considerându-le irelevante, condițiile psihice sau sociale în afara cărora argumentarea ar putea fi fs obiect și fără efect. Căci orice argumentare vizează adeziunea spiritelor și,

70

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

chiar prin acest fapt, presupune existența unui contact intelectual” (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1958, p. 18). În aceste condiții, preocuparea de prim ordin a argumentării este găsirea mijloacelor prin intermediul cărora se vor produce convingerea și persuadarea auditoriului, iar marea artă a celui care argumentează este aceea de a ști să adapteze aceste tehnici discursive în funcție de auditoriu. Prin urmare, în această nouă interpretare asupra argumentării, conceptul de auditoriu este central. În funcție de exigențele acestei realități (auditoriul) are loc o diferențiere a aspectelor logice, structurale ale argumentării, de aspectele ei retorice. Dacă prin auditoriu se

desemnează mulțimea acelor pe care oratorul dorește să-i influențeze prin discurs, atunci relația orator-auditoriu este esențială pentru reușita oricărui act argumentativ.

Autorii belgieni disting între mai multe categorii de auditoriu: auditoriul universal (specific discursului oratoric), un singur auditor (specific discursului dialogal) și auditoriul identificat cu subiectul însuși (monologul interior). Distincția între un auditoriu particular și un auditoriu universal fundamentează distincția între argumentele persuasive și argumentele convingătoare : „ne propunem să numim persuasivă o argumentare care nu pretinde a avea valoare decât pentru un auditoriu particular și să numim convingătoare pe aceea care urmărește să obțină adeziunea tuturor ființelor dotate cu rațiune” (Perelman, Olbrechts--Tyteca, 1958, p. 36). Așadar, în perspectiva neoreticiei, convingerea este intrinsec legată de ceea ce se numește auditoriul universal, iar persuadarea se manifestă în raport cu auditoriul particular.

Discursul argumentativ este un discurs performativ, un discurs orientat către o anumită finalitate: convingerea și persuadarea auditoriului. De ce această distincție între argumentări care conving și argumentări care persuadează ? Pentru intervenientul preocupat mai mult de rezultatul discursului, ceea ce contează este actul persuadării, în timp ce pentru acela preocupat de mijloacele de obținere a rezultatului, mult mai important este actul convingerii. În timp ce convingerea unui auditoriu se realizează prin apelul la argumente de ordin logic și rațional, persuadarea se realizează prin mijloace psihologice, contextuale.

Nu intrăm în detaliile neoreticiei promovate de Perelman, dar vrem să subliniem că ideile ei au rodit în timp, au fost amplificate și redirecționate și au dat naștere la noi orientări pe terenul destul de vast al argumentării. Una dintre aceste orientări este aceea cunoscută sub numele de logică discursivă, inițiată la Centrul de Cercetări Semiolgice al Universității din Neuchâtel (Elveția) de către Jean-Blaise Grize și continuată de numeroși colaboratori (Denis Mieville, Georges Vignaux, Marie-Jeanne Borel etc). Pentru reprezentanții logicii discursive, argumentarea este una dintre strategiile discursive posibile pe care le

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

71

poate înfrunta un anumit receptor, dintre cele mai profitabile pentru relația discursivă, care se îmbină cu alte asemenea strategii (explicație, narațiune, descriție etc). Intenția logicii discursive - cel puțin în legătură cu demersul argumentativ - este aceea de a descoperi, în discursurile argumentative obișnuite, structurile logice, psihologice, retorice care servesc, pe de o parte, convingerea receptorului, pe de altă parte, persuadarea lui.

O definiție simplă și operațională a argumentării ne este oferită de un psiholog, Pierre Oleron: „argumentarea este demersul pe care o persoană - sau un grup - îl întreprinde pentru a determina un auditoriu să adopte o poziție, recurgând la prezentări sau aserțiuni, argumente care vizează să arate validitatea sau buna întemeiere” (Oleron, 1983, pp. 4-5). Această definiție pune în evidență trei caracteristici de bază ale argumentării:

- (a) argumentarea presupune prezența mai multor persoane : cele care produc argumentarea, cele care o recepționează și, eventual, un public; argumentarea este deci un fenomen social;
- (b) argumentarea nu este un exercițiu speculativ, cum ar fi, de exemplu, nararea unui eveniment; ea este un demers prin care una dintre persoane urmărește să exercite o influență asupra celeilalte; argumentarea este un fenomen de influență;
- (c) argumentarea apelează la justificări, la dovezi în favoarea tezei apărute ; ea este deci o procedură care comportă elemente raționale și are astfel legături cu raționamentul și logica.

Pierre Oleron concepe argumentarea ca pe o articulare între două aspecte opuse: pe de o parte, componenta logică, rațională care se bazează pe legături între propoziții și, pe de altă parte, componenta care vizează influențarea auditoriului și obținerea adeziunii acestuia la tezele puse în discuție prin utilizarea unor tehnici de persuadare.

5.2. Condiții de eficiență a argumentării didactice

Ca strategie de influențare a unui auditoriu oarecare (prin convingere sau persuadare), argumentarea este prezentă, cum am mai avut ocazia să subliniem, într-o multitudine de domenii ale cunoașterii umane. Ne interesează, în cadrul de investigație pe care-l urmărim, funcționalitatea argumentării în domeniul didactic, mai exact, în predarea cunoștințelor de psihologie. O serie de caracteristici se desfășoară în aceste condiții, deoarece avem de-a face cu un auditoriu special (clasa școlară), ale cărui particularități își pun amprenta pe orice încercare de intervenție discursivă.

72

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Noile orientări în didactica științelor au făcut să crească, în ultimul timp, cererea privind construcția unor strategii eficiente în planul comunicării educaționale. Argumentarea este una dintre componentele acestor strategii, poate cea mai importantă, dacă avem în vedere faptul că „procesul de instruire/predare realizează alături de funcția de informare și o alta, specială, subordonată celei formative, înscrisă sub numele de persuasiune” (Neacșu, 1990, p. 162).

Analiza strategiilor argumentative implicate în discursul educațional reprezintă o exigență a oricărei didactici, din cel puțin două motive: în primul rând, argumentarea este unul dintre mijloacele prin care putem influența opinia, atitudinea sau comportamentul celor cu care comunicăm. Or, acesta este unul dintre scopurile majore ale învățământului. În al doilea rând, învățarea rezultată din exersarea funcțiilor demonstrative și argumentative ale metodelor de instruire școlară nu va fi una dominant conceptuală, ci una fundamental operativă și interactivă.

Printr-un discurs argumentativ, profesorul va urmări să obțină aderarea auditoriului la ideile care îi sunt expuse, ceea ce implică atât convingerea pe cale rațională, cât și persuadarea auditoriului prin sensibilizarea resorțurilor afectiv-motivaționale ale acestuia din urmă. Așadar, discursul argumentativ, indiferent de domeniul în care se manifestă, vizează un anumit auditoriu. Acest auditoriu își pune amprenta asupra strategiilor și a modelelor argumentative utilizate în discurs.

În condițiile argumentării didactice, clasa școlară este un tip special de auditoriu, caracterizat printr-o anumită omogenitate (de vârstă, de interese, de dorințe, de aspirații etc), o activitate dominantă (activitatea de instrucție și educație), un anumit nivel al dezvoltării fizice și intelectuale. Cel care își pregătește argumentarea are întotdeauna o imagine despre auditoriul căruia urmează să i se adreseze. O condiție a unei argumentări didactice eficiente este ca imaginea pe care profesorul și-a format-o în legătură cu auditoriul-clasă să fie cât mai apropiată de realitate. Crearea unei imagini adecvate este rezultatul experienței și al contactului direct cu clasa de elevi, ceea ce permite evaluarea exactă a valorilor pe care aceștia le acceptă, a cunoștințelor pe care le au etc. O imagine corectă asupra auditoriului-clasă poate influența nu numai alegerea tipurilor de argumente favorabile, ci chiar și ponderea acordată componentelor raționale și afective.

Argumentul reprezintă o probă ce funcționează în această calitate doar în măsura în care este adaptat la teză și la interlocutor. Cu alte cuvinte, atunci când își construiește argumentarea, profesorul trebuie să aleagă acele argumente care să determine maximum de efect, deoarece, conform afirmației făcute de Perelman și Olbrechts-Tyteca „important, în argumentare, nu este să știm ce consideră oratorul ca fiind adevărat sau probant, ci care este părerea celor cărora li se

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

73

adresează". Se acceptă drept regulă generală faptul că orice argument este recepționat de auditoriu în funcție de: dispoziția lui sufletească, practicile culturale ale mediului în care trăiește, posibilitățile de înțelegere și receptare a problemelor, certitudinea unor efecte pozitive ca urmare a adoptării și integrării lor în sistemul cognitiv personal.

O altă condiție ce trebuie îndeplinită pentru a obține adeziunea auditoriului la argumentele unui mesaj este credibilitatea oratorului. Factorului credibilitate i-au fost dedicate numeroase studii de psihologie și sociologie, unele referindu-se strict la elementele de ordin subiectiv care dau credibilitate sursei, altele căutând factori de ordin raționalității care fac ca mesajul emis de o anumită sursă, și deci indirect și sursa, să fie credibili. Credibilitatea, ca imagine pe care și-o formează receptorul asupra celui care desfășoară o argumentare, poate fi determinată atât de factori de ordin subiectiv (aspectul fizic, impresia de sinceritate pe care o face oratorul etc), cât și de factori de ordin rațional (forța argumentelor, organizarea mesajului etc). E. Năstășel și I. Ursu identifică următoarele elemente ale credibilității unui orator (Năstășel, Ursu, 1980, pp. 261-262):

- (a) competența sursei în domeniul pe care îl abordează;
- (b) gradul de încredere pe care îl inspiră sursa;
- (c) modalitatea de expunere a argumentelor, manifestată prin mimică, gestică și ritm;
- (d) reputația de care se bucură autorul mesajului în rândul auditoriului;
- (e) impresia de sinceritate pe care o creează sursa;
- (f) gradul în care receptorul identifică, din mesaj, similitudinea cu propriul său sistem de valori;
- (g) organizarea logică a mesajului.

Problema credibilității profesorului are o mare importanță în argumentarea didactică pentru că gradul de receptivitate a mesajului, captarea auditoriului-clasă, atmosfera favorabilă sau defavorabilă în raport cu intervenția argumentativă sunt dependente de această credibilitate.

Credibilitatea profesorului poate fi anterioară intervenției argumentative Propriu-zise datorită reputației de care acesta se bucură; ea se poate câștiga pe Parcursul intervenției argumentative dacă profesorul știe să exploateze toate dementele credibilității sau poate fi pierdută pe parcursul intervenției dacă așteptările clasei de elevi sunt prea mari în raport cu realitatea.

Este interesant de menționat faptul că această dinamică a credibilității celui care argumentează depinde și de ceea ce s-a numit efect de atmosferă (Neț, 1989,

74

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

p. 17). Prin atmosferă nu se denușește ceea ce noi numim context, ci mai degrabă „atitudinea unui grup într-un context dat". Atmosfera este determinată de concordanța sau discordanța dintre așteptările unui subiect și ceea ce i se oferă prin intermediul intervenției argumentative. Pentru ca intervenția profesorului să aibă efect este necesară nu numai cunoașterea clasei de elevi căreia i se va adresa, ci și o anticipare a atmosferei în care va intra, a stării de spirit a auditoriului în raport cu persoana sa, cu tema propusă sau cu disciplina pe care o predă. Am putea spune că profesorul de psihologie se află într-o situație fericită pentru că beneficiază de o atmosferă favorabilă intervenției sale, atmosferă rezultată din așteptările foarte mari pe care le au elevii în raport cu disciplina psihologie. Aceste așteptări vin din faptul că la vârsta de 16-17 ani elevii devin mai reflexivi, încearcă să se cunoască și să se înțeleagă mai bine, caută să-și explice anumite probleme emoționale și ei au convingerea că psihologia îi poate ajuta în acest sens. Or, profesorul trebuie să anticipeze această atmosferă și să o valorifice. Cadrul favorizant deja existent poate fi amplificat de personalitatea profesorului, de actualitatea și profunzimea

temei pe care o propune, de concordanța între problematica expusă și ierarhizările valorice ale auditoriului-clasă. Evocând orele de curs ale profesorului Vasile Pavelcu, Adrian Neculau ne oferă o imagine deosebit de sugestivă privind efectul de atmosferă: „Ștefan Bărsănescu, format la școala germană, avea un discurs riguros organizat, un curs sistematic, ușor de urmărit și de notat. Vasile Pavelcu ne părea mai degrabă un artist: maiestuos, ne impresiona prin modul de a dialoga cu noi, de a «construi» cursul pe loc. Ideile se nășteau atunci și noi participam la acest efort creativ. Nu puteam lua notițe; o pagină sau două de însemnări disparate, de expresii memorabile, un gând, un nume. Nu se putea învăța după aceste notițe. Nici m ne solicita acest lucru la examen. Era un artist și ne cerea să re-creăm universi în care ne-a introdus (...). Cursul său avea virtuțile unui spectacol, cu un singur actor, dând impresia publicului că participă la creație. Poate că și participa, efectele discursului îl stimulau" (Neculau, 1999, p. 12).

Cercetările care au urmărit creșterea eficienței argumentării nu s-au limitat la determinarea acestor condiții de ordin psihologic, ci au dezvoltat analize mai ales asupra condițiilor de ordinul raționalității, precum: modalitatea de construire a discursului, regulile sintactice, semantice și pragmatice ale actelor argumentative, tipurile de argumente folosite etc. Marie-Jeanne Borel determină, în acest sens, o serie de condiții care au rolul de a asigura coerența unui discurs și, implicit, succesul unei intervenții discursive argumentative (Borel, 1983, p. 76). Prima condiție este receptabilitatea discursului. Această condiție exprimă exigența ca limbajul în care este formulat un mesaj să poată fi receptat și înțeles

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

75

de către interlocutor, pentru că altfel comunicarea este pusă sub semnul întrebării, în cazul argumentării didactice, această condiție este de maximă importanță deoarece discursul educațional urmărește să determine anumite modificări în sfera receptorului (elevului), lucru care nu se poate realiza dacă mesajul și argumentele nu sunt receptate în mod clar și distinct. Claritatea și distincția se pot obține numai în măsura în care sensurile termenilor sunt precise și ele sunt asumate de către elev. Se impune, așadar, folosirea riguroasă de către profesor a limbajului psihologic, introducerea corectă și, pe cât posibil, explicită a conceptelor și, bineînțeles, urmărirea însușirii și întrebuirii adecvate, riguroase a acestora de către elevi.

Practica educațională demonstrează că multe dintre dificultățile pe care le au elevii în însușirea și, mai ales, în operarea cu cunoștințele de psihologie se datorează faptului că profesorul nu realizează explicitări conceptuale corecte și complete. În psihologie, precizarea sensului termenilor folosiți este cu atât mai necesară, cu cât există pericolul unor interferențe între sensul comun și sensul științific al conceptelor. De aceea, afirmația lui Voltaire, „dacă doriți să discutați cu mine, mai întâi trebuie să vă definiți termenii" ar putea fi pusă drept cuvânt de ordine al fiecărei lecții de psihologie.

Definirea termenilor încă de la prima lor introducere în expunere reprezintă o cerință majoră a unei comunicări educaționale eficiente. O definiție trebuie să fie corectă din punct de vedere logic, dar ea trebuie să fie și inteligibilă pentru a fi ușor asumată și operaționalizată de către elevi. Dacă sunt termeni deja întâlniți, utilizați în cadrul lecțiilor precedente, înțelesul lor poate fi reamintit sau reconstituit cu ajutorul elevilor. De asemenea, o atenție deosebită trebuie acordată semnificației pe care o iau în context conceptele care au fost definite. Numai așa se va ajunge la un limbaj clar, nuanțat, lipsit de ambiguitate și va fi evitată însușirea formală și deformată a conceptelor psihologice. Exigențele foarte stricte, formulate de Augustin în *De Dialectica* și în *De Magistro*, referitoare la folosirea cuvintelor, la evitarea ambiguității și obscurității ni se par deosebit de relevante și astăzi și demne de toată atenția în practica educațională: „...însăși folosința cuvintelor trebuie să treacă înaintea cuvintelor: căci cuvintele există pentru ca să le folosim și le folosim pentru a învăța..." (Augustin, 1994, p. 91). O a doua condiție a unei argumentări eficiente ar fi - după M.-J. Borel - verosimilitudinea schematizărilor discursive propuse. Altfel spus, argumentele aduse în fața auditoriului-clasă trebuie să fie raționale și, în același timp, credibile, în acord cu ceea ce elevul știe deja. În acest sens, unii autori recomandă ca procesul de argumentare să înceapă cu prezentarea acelor idei, opinii sau date care sunt apropiate, similare sau acceptate de interlocutor și abia apoi să se introducă progresiv elementele ce diferențiază sau distanțează cei doi locutori (Neacșu, 1990, p. 333).

76

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Sigur că un mesaj argumentativ aduce elemente noi, care solicită aderarea interlocutorului. Aceasta se obține însă mai ușor dacă se apelează la experiența interlocutorilor, pe baza căreia se pot confirma unele aspecte exprese. Este un aspect asupra căruia ne-am referit pe larg în capitolul dedicat particularităților însușirii limbajului psihologic, când am subliniat necesitatea cunoașterii de către profesor a experienței anterioare a elevului în vederea valorificării și restructurării conținutului ei. Alteori, verosimilitudinea argumentării și, respectiv, aderarea auditoriului la teză se obțin dacă locutorul (profesorul) apelează la un număr mare de fapte, date, informații, mărturii, opinii etc. Aceste „dovezi" trebuie selectate de profesor în așa fel încât să fie semnificative, să exprime valoarea pe care le-o acordă cadrul didactic, să fie actuale și să fie organizate într-o secvență logică.

În sfârșit, cea de-a treia condiție este acceptabilitatea temei discursului de către auditoriu. O discuție asupra unei teme pe care auditoriul nu o acceptă sau în legătură cu care are serioase rezerve este, din chiar punctul de pornire, serios afectată în consecințele ei. Sigur că aici libertatea auditoriului special care este clasa școlară este

limitată, temele programei sunt obligatorii atât pentru profesor, cât, mai ales, pentru elevi, dar nu putem trece prea ușor cu vederea că reticența la temă este un obstacol serios în calea succesului școlar. Am putea spune că o precauție elementară care trebuie să însoțească orice act de argumentare este acordul inițial între cel care argumentează și cel care este supus actului argumentativ. De multe ori, interesul pentru ceea ce urmează a se transmite este suscitată încă de la început de către profesorul însuși, dacă acesta îi va arăta sau îi va demonstra elevului utilitatea cunoștințelor de psihologie, îi va trezi curiozitatea pentru aplicațiile practice ale psihologiei și va anticipa problemele la care acesta așteaptă răspuns. O greșeală care poate duce la îndepărtarea elevilor de psihologie o reprezintă prezentarea seacă a datelor sau faptelor, pornind de la premisa că ele vorbesc de la sine și, prin aceasta, asigură adeziunea celui ce receptează.

5.3. Demersuri discursive argumentative

O argumentare este eficientă dacă duce la rezultatul vizat de cel care argumentează, anume obținerea acordului la teză al celor cărora le este adresată, iar acest acord și convingerea în legătură cu justetea lui sunt un efect al argumentelor ce se prezintă auditoriului. Dacă admitem că argumentarea este o formă de întemeiere, alături de demonstrație, înseamnă că ea presupune, ca orice întemeiere, inferența și deci anumite reguli de derivare a căror repetare constituie condiția necesară a validității.

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

77

Într-o lucrare scrisă în 1958 și intitulată *The Uses of Argument*, epistemologul Stephen Toulmin arată că logica argumentării nu contrazice regulile logicii demonstrației; ea relevă noi temeuri pentru derivare, în afara celor strict logico-formale, temeuri „materiale”. Dar nu ar mai fi logică dacă ar abandona complet cerințele logice ce se impun în cazul demonstrației. Toulmin consideră că logica argumentării este o „logică practică”, adică o logică a utilizării categoriilor de argumente în diferite contexte discursive. În procesul de intercomunicare cotidiană, fiecare individ prezintă date sau o evidență care sunt legate prin justificare sau raționament de o concluzie. Îmbinarea argumentelor este corelativă diferitelor forme de raționament utilizate. Formele clasice ale raționamentului sunt deducția, inducția și analogia. Fiecare dintre aceste forme are o valoare argumentativă. Deducția este derivarea riguroasă a unei propoziții, numită concluzie, din alte propoziții date, numite premise. Caracteristica principală a raționamentului deductiv este aceea că dacă premisele sunt adevărate, concluzia nu poate fi falsă (dacă raționamentul deductiv e valid, corect). Concluzia acestui tip de raționament decurge în mod necesar din premise (este implicată în ele), deoarece nu afirmă nimic în afară de ceea ce se află deja în premise. În cazul unei argumentări deductive, sensul concluziei este implicat de sensul premiselor. A argumenta deductiv înseamnă a explicita în concluzie ceea ce se află, implicit, în premise.

În ceea ce privește raționamentul inductiv, el este menționat de Aristotel în *Topica* și constă în „a pleca de la cazuri individuale pentru a accede la universal”. Putem defini inducția drept o metodă de generalizare nelimitată pornind de la faptele particulare ale experienței. Dacă în raționamentul deductiv concluzia derivată din premise adevărate este cu certitudine adevărată, în raționamentul inductiv, concluzia este doar probabilă, chiar dacă ea a fost obținută din premise sigure adevărate. Explicația se află în faptul că, într-un raționament inductiv, concluzia spune mai mult (este mai generală) decât premisele din care ea a fost obținută. În același timp însă, aceste premise nu conțin o informație suficientă pentru a permite inferența cu certitudine a concluziei din premise. Petre Botezatu exprimă specificul celor două tipuri de raționament în felul următor: „este sigur că toate proprietățile genului sunt și proprietăți ale speciei sale, dar este cu totul nesigur ce proprietăți ale speciilor sunt și proprietăți ale genului” (Botezatu, 1971, p. 7).

A fost o vreme când s-a considerat că inducția și deducția vin în conflict. S-a subliniat că inducția este metoda științei și unicul produs de cunoaștere reală, deducția a fost socotită o metodă pur formală, fără valoare în descoperirea adevărului factual. În prezent însă, s-a ajuns la concluzia că, chiar dacă unele științe operează preponderent deductiv (de exemplu, matematica sau logica), iar

78

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

alte preponderent inductiv (de exemplu, chimia, fizica), dezvoltarea unei științe n-ar fi posibilă fără cooperarea între inferențele inductive și inferențele deductive, care se completează și se sprijină reciproc.

La fel se întâmplă și în procesul predării. Rolul profesorului nu este numai să prezinte cunoștințele, dar să le și explice, să le argumenteze, astfel încât ele să fie efectiv înțelese. Cu cât în predare se caută mai mult să se înlesnească însușirea cunoștințelor, cu cât se utilizează în cadrul ei mai multe demonstrații și argumente, cu atât ea se bazează mai mult pe logică. Din acest motiv, în predarea psihologiei profesorul va folosi ambele tipuri de demersuri: atât demersul deductiv, cât și demersul inductiv. Uneori se pornește de la exemple, de la fapte concrete pentru a se ajunge - prin analiză, sinteză și generalizare - la definiția unei noțiuni, la enunțul unei reguli; alteori se introduc de la început definiții ori descrieri concise ale unui fenomen psihic, care se ilustrează apoi cu ajutorul datelor concrete.

5.3.1. Argumentarea prin inducție

Analiza psihologică a mecanismelor însușirii cunoștințelor la diferite discipline de învățământ (I. Radu, 1983, pp. 78-119) a pus în evidență faptul că însușirea cunoștințelor noi presupune stăpânirea unor reprezentări sau noțiuni anterioare care oferă premisele pentru însușirea noilor cunoștințe. Altfel spus, nu se pot construi demersuri de instruire eficiente fără să se țină cont de cunoștințele anterioare ale elevilor. Luarea în considerare a

cunoștințelor și noțiunilor empirice ale elevilor în vederea valorificării sau a restructurării conținutului lor face ca, în realizarea procesului de instruire, profesorul să aleagă demersurile inductive. În plus, și principiile didactice recomandă ca însușirea noilor cunoștințe să se facă parcurgând drumul de la ușor la greu, de la cunoscut la necunoscut, de la concret la abstract.

Organizarea demersului didactic pornind de la cunoștințele anterioare ale elevilor modifică esențial relațiile dintre profesor și elevi. Elevii se văd implicați în procesul de instruire, devin activi și motivați, așteptând o apreciere a contribuției lor. Instruirea câștigă astfel în eficacitate, căci copilul învață mult mai temeinic ceea ce și-a însușit prin efort propriu și printr-o trecere naturală de la cunoștințele anterioare, de la experiența lui de viață la cunoștințele noi. A. Herbert Smith este de părere că învățarea prin inducție - adică acea învățare prin intermediul căreia elevul își construiește mai mult sau mai puțin singur generalizările, concluziile - este de preferat învățării deductive, în care concluziile sunt gata prezentate și atunci elevul nu are decât a le memora. În plan metodic, argumentarea pe baza procedurilor inductive îl obligă pe profesor să pornească de la exemple, fapte concrete, cazuri particulare, pentru a

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

79

ajunge prin analiză, sinteză și generalizare, la definiția unei noțiuni, la enunțul unei reguli etc. în lecțiile de psihologie, profesorul folosește deseori acest procedeu, pentru că elevii au astfel posibilitatea să descopere singuri notele caracteristice ale unui fenomen psihic și, în plus, se asigură menținerea relației psihologiei cu viața. De exemplu, pentru ca elevii să înțeleagă ce este motivația și care este gama motivațiilor conduitei umane, putem pleca de la analiza datelor obținute în urma aplicării unui scurt chestionar. Cerem elevilor să răspundă, în scris, la următoarele întrebări (oferind mai multe răspunsuri la fiecare întrebare):

(1) Ce anume vă determină să învățați la psihologie?

Răspunsuri posibile: interesul

curiozitatea

dorința de autocunoaștere

dorința de a lua note mari

teama de eșec

ambiția de a-i depăși pe alții

aspirația spre un anumit statut profesional

dorința de a mulțumi părinții

simțământul datoriei

(2) Ce anume vă determină să nu învățați la psihologie ?

Răspunsuri posibile : lipsa de interes

starea de oboseală

lipsa de timp

difficultatea cunoștințelor

șansa calculată de a nu fi chestionat

(3) Ce anume vă determină să legați prietenii ?

Răspunsuri posibile : nevoia de a fi împreună cu alții nevoia de comunicare nevoia de protecție nevoia de relații nevoia de relaxare

Pe baza răspunsurilor elevilor vom alcătui liste cu motivele care i-au determinat să acționeze într-un anumit fel.

Profesorul poate formula o generalizare, și anume aceea că orice activitate umană este determinată de ceva, de un mobil sau un niotiv. Dacă uneori nu ne dăm seama de ce întreprindem o acțiune sau alta, nu înseamnă că motivația este absentă. Putem spune, într-o primă aproximație, că

80

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

„totalitatea mobilurilor interne care susțin energetic și direcționează activitatea umană poartă numele de motivație”.

Definiția motivației este, în acest caz, rezultatul unei inducții desfășurate la nivelul cunoașterii comune. Nu am epuizat, nicidecum, gama motivelor acțiunii umane prin inventarierea făcută, dar ea a oferit o bază de date suficientă pentru a face o generalizare și a fixa un enunț universal. Profesorul poate apoi să completeze și să ordoneze în categorii toate tipurile de structuri motivaționale.

Un demers argumentativ inductiv poate fi desfășurat și dacă vrem, de exemplu, ca elevii să descopere singuri notele definitorii ale deprinderilor. Le propunem elevilor să analizăm acțiunea de a scrie a unui copil care abia învață să scrie și modul în care realizează ei înșiși această acțiune. Pentru copil, fiecare linioară, fiecare trăsătură reprezintă acte care îi solicită o concentrare deosebită a atenției, un efort voluntar și chiar muscular deosebit. De asemenea, copilul se oprește după fiecare liniuță, analizează fiecare detaliu și este mai puțin preocupat de ansamblu. Mișcărilor nu au cursivitate, iar timpul necesar scrierii unei propoziții sau a unei fraze este destul de mare.

Pentru elevul de clasa a zecea, acțiunea de a scrie nu mai reprezintă o problemă. În timp ce scriem suntem preocupați de ideile pe care le vom expune, de frazele pe care le vom folosi, dar nu ne gândim absolut deloc la mișcărilor cu ajutorul cărora mâna desenează literele pe foaia de hârtie. Mișcărilor se desfășoară parcă de la sine,

fără ezitare, fără vreo preocupare specială, în mod automat. Așadar, pentru elevul deprins să scrie, această acțiune se desfășoară în mod automat, cu rapiditate, cursivitate, precizie, iar concentrarea atenției și efortul voluntar sunt scăzute. La fel se pot compara și acțiunea de a înota a unui începător cu a unui înotător de performanță, acțiunea de a citi a unui copil care abia învață să citească cu cea a unui cititor exersat etc. Toate aceste exemple ne permit să constatăm câteva proprietăți comune acțiunilor analizate, și anume faptul că grație exercițiului ele s-au automatizat, dobândind stabilitate, viteză, precizie, dexteritate. De asemenea, s-a putut constata că în fazele de început ale executării unei acțiuni este necesar un control conștient, analitic, permanent, control care s-a diminuat treptat, pe măsură ce creștea numărul exercițiilor făcute.

Ținând seama de aceste caracteristici, profesorul poate formula acum definiția deprinderilor ca fiind „componente automatizate ale activității, conștient elaborate, consolidate prin exercițiu, dar desfășurate fără control conștient permanent”, în situația pe care am descris-o, definiția deprinderii reprezintă concluzia unei inducții incomplete, concluzie care are un caracter amplificator: ea extinde la o întreagă clasă proprietatea (în cazul nostru „caracterul automat”) despre care premisele arată că aparține unora dintre elementele acelei clase. În inducția

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

81

incompletă, trecerea de la premise la concluzie înseamnă un salt de la particular la general, inducția incompletă fiind calea prin care, pornind de la un număr limitat de obiecte (cunoștințele despre ele sunt consemnate în premise) ajungem să descoperim (sub formă de concluzii) proprietățile generale ale acestor obiecte.

Alte exemple de utilizare a procedurilor inductive pentru a ajunge la definiții sau caracterizări ale unor fenomene psihice am oferit cu prilejul analizei rolului descrierii în predarea psihologiei. În contextul respectiv, am propus modalități de familiarizare a elevilor cu principalele însușiri de personalitate, pornind de la situații concrete cu care ei sunt zilnic confrunțați.

Demersurile argumentative inductive sunt destul de numeroase în predarea psihologiei (cu toate că unii profesori preferă calea mai directă oferită de demersurile deductive), deoarece presupune, pe de o parte, o valorificare a experienței de viață a elevului și, pe de altă parte, o coborâre a psihologiei din turnul ei de fildeș pentru a se ancora în realitatea imediată și a dezvălui mecanismele ce generează comportamentul cotidian.

5.3.2. Argumentarea prin deducție

Dacă analizăm modalitatea de organizare a cunoștințelor din manualul de psihologie, vom observa că majoritatea temelor debutează cu definirea fenomenului psihic studiat, definiție urmată de caracterizări și apoi de ilustrări ale conținutului noțiunii. Opțiunea profesorului pentru un demers argumentativ deductiv poate fi determinată, pe de o parte, de modelul sugerat de manual, iar pe de altă parte, de credința că introducerea definiției la începutul lecției este mult mai eficientă, aceasta asigurând operarea permanentă cu însușirile esențiale, conducând astfel la asimilarea mai rapidă a cunoștințelor științifice. În plus, definițiile cuprind într-o formă concentrată însuși conținutul noțiunii și ele vor permite profesorului ca, prin analiza acestora, să dezvăluie notele esențiale ale noțiunii definite.

Așadar, în plan metodic, demersul argumentativ deductiv se realizează pornind de la definiții, caracterizări ale unui fenomen psihic, legi de manifestare și ajungând la analiza unor cazuri particulare. În felul acesta, elevii au posibilitatea de a constata modul specific în care se manifestă adevărurile generale în cazurile particulare studiate, dar și posibilitatea de a încadra anumite cazuri particulare într-o clasă sau lege generală.

Intr-un demers deductiv, un rol deosebit de important îl au exemplele care dezvăluie, ilustrează conținutul unei noțiuni. Acest lucru este cu atât mai important în psihologie, cu cât conceptele cu care se operează au nu numai o valoare teoretică, ci și o valoare concret-intuitivă, care pune în relație abstracția conceptuală cu faptele psihice observate. Excesul de abstracție poate să dăuneze efortului argumentativ. Dincolo de concepte și argumente, trebuie vizată mereu

82

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

realitatea empirică și, din acest motiv, trebuie să recurgem la exemple bine alese, care pot acționa asupra sensibilității și imaginației elevului.

Ce este un exemplu? Exemplul reprezintă recursul la un fapt singular, la un caz particular, la un eveniment empiric. Exemplul desemnează o reprezentare concretă care permite a evita pura abstracție sau verbalismul, a controla într-un domeniu particular al analizei legitimitatea unei expresii sau noțiuni. Exemplul constituie o pavăză împotriva unei abstracții lipsite de intuiție.

Unii autori fac distincție între exemplu și ilustrare: „... este bine ca ilustrarea să fie mai vie, să includă amănunte frapante, dar în același timp precise. Exemplul însă se recomandă să fie mai sobru, «despuiat prudent» de amănunte ce ar putea abate atenția auditoriului de la scopul principal pe care și-l propune argumentarea” (Năstășel, Ursu, 1980, pp. 238-240). Observația aceasta trebuie discutată mai atent. Într-adevăr, ilustrările vin să ne arate modul în care „lucrează” legea, noțiunea, abstracția într-o situație dată. Este motivul pentru care ele sunt însoțite de amănunte, de contexte favorabile, de factori favorizanți sau, dimpotrivă, obstacole. Exemplul însă este tipic pentru ambiția nemăsurată a cazului particular de a accede la lege. De aici, necesitatea ca el să fie ilustrativ pentru legea dată, esențial pentru categoria de fenomene pe care o ilustrează. Un bun exemplu este uneori suficient într-o argumentare pentru a asigura asumția unei generalizări, în timp ce ilustrații multiple pot

să rămână fără efect.

Care este deci rolul exemplului într-o argumentare? Exemplul nu poate substitui o argumentare. El vine și pune o probă importantă pentru sau contra a ceea ce argumentația urmărește să susțină sau să respingă. Exemplele sunt introduse cu scopul de a reda mai clar mesajul, de a-l face mai bine înțeles ori cu scopul de a-l preciza și întări: „să confirme, să precizeze, să ilustreze un concept sau un discurs logic - aceasta este treaba exemplului, servitor al conceptului care trebuie să rămână stăpânul. Cu alte cuvinte, conceptul sau ideea permit judecarea exemplului, iar nu invers : intelectul e cel care comandă și, în această perspectivă, trebuie să limităm strict întrebuintarea exemplului și să le concepem, pe cât posibil, ca subordonate vederilor intelectului" (Russ, 1999, p. 174).

Cel care folosește exemplul trebuie să îl aleagă astfel încât să fie adecvat definiției, regulii sau legii pe care vrea s-o pună în evidență. De aceea nu trebuie nici să înmulțim exemplele, nici să le considerăm în ele însele, făcând abstracție de argumentare. Nerespectarea acestor cerințe poate crea auditorului o stare de confuzie.

Am insistat asupra acestor exigențe ale folosirii exemplului într-un demers deductiv deoarece, în practica educațională, pot fi constatate erori diferite: fie profesorii disprețuiesc rolul exemplului în argumentație și atunci îl folosesc sau nu în funcție de inspirația de moment (deci fără o selecție și o pregătire prealabilă

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

83

a exemplului), fie exagerează rolul exemplului, considerând că el singur este suficient de grăitor pentru a surprinde esența unui fenomen psihic și, prin aceasta, elimină practic analiza conceptuală riguroasă.

Vom urmări acum desfășurarea unui demers argumentativ deductiv utilizat pentru predarea unei secvențe din lecția privitoare la atenție. În manualul de psihologie, prima secvență din lecție este consacrată caracterizării și definirii atenției. Pentru ca elevii să înțeleagă ce este atenția și care este rolul ei în viața psihică, profesorul poate alege un demers inductiv, fiind tentat mai ales de faptul că există suficiente comportamente manifeste, răspunsuri vizibile ale organismului la stimulii de mediu, care să constituie o bază de date suficientă ce ar putea fi discutată și analizată apoi cu elevii pentru a extrage caracteristicile și, respectiv, definiția atenției.

Creдем însă că un asemenea demers, dacă nu este condus cu pricepere, riscă să rămână doar la o latură a fenomenului atenției, și anume la modul de exprimare a atenției în comportament și să piardă din vedere mecanismul neurofiziologic al atenției. Pentru a fi accesibil elevilor de liceu, fenomenul atenției este mult simplificat, însă regăsim, totuși, în fragmentul din manual, suficiente date care trimit atât către modelul fiziologic al atenției („atenția implică alte două stări neurofuncționale, și anume starea de veghe și starea de vigilență...”), cât și către dimensiunile psihice ale atenției.

În aceste condiții, dată fiind dificultatea conceptelor, ni se pare mai profitabil să apelăm la un demers deductiv, respectiv să pornim de la definiția atenției, apoi să analizăm și să ilustrăm fiecare caracteristică în baza acestei definiții. Atenția se definește drept „fenomenul psihic de activare selectivă, concentrare și orientare a energiei psihonervoase în vederea desfășurării optime a activității psihice, cu deosebire a proceselor senzoriale și cognitive" (Manual de psihologie, 1996, p. 141). Această definiție a atenției surprinde, sintetic, atât mecanismul, substratul fiziologic, cât și expresia comportamentală a atenției.

Selectivitatea este principala caracteristică a atenției. Vom înțelege mai bine acest lucru dacă ne gândim la faptul că omul este asaltat în permanență de nenumărați stimuli. Din această cantitate nu ajung în conștiință decât o mică parte dintre ei. Se realizează deci o importantă selecție a stimulărilor și, în acest proces, un rol central este îndeplinit de atenție. Atenția se manifestă ca un filtru activ care potențează acțiunea anumitor stimuli, favorizează anumite mesaje către instanțele cerebrale superioare și, în același timp, suprimă sau ignoră mesajele lipsite de semnificație.

De exemplu, dacă citim cu interes o carte, textul ne absoarbe toate gândurile și ceea ce se petrece în jur (zgomote, conversație) nu este înregistrat. De asemenea, ni s-a întâmplat probabil multora dintre noi să ne aflăm într-o încăpere

84

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

aglomerată unde se poartă mai multe conversații și noi să ne orientăm atenția spre o singură conversație, ignorându-le pe toate celelalte. Același lucru se întâmplă și când vorbim la telefon într-o încăpere în care se discută sau se urmărește televizorul. Toate aceste exemple arată că atenția selectează și suprimă în același timp. Atenția la un stimul înseamnă neatenția față de ceilalți stimuli.

O a doua caracteristică a atenției este orientarea, direcționarea spre un stimul prezent sau a cărui apariție este așteptată în viitorul apropiat (Floru, 1976, pp. 21-22). Există situații în care un stimul neașteptat (exemplu: un zgomot puternic, o lumină intensă, soneria telefonului) provoacă o reacție de orientare către sursa de stimulare, un răspuns reflex, involuntar, care este, de obicei, de scurtă durată. În alte situații însă, orientarea se manifestă sub forma unei atitudini persistente, de așteptare și de pregătire. Elevul care așteaptă subiectul lucrării scrise, pilotul care așteaptă permișiunea de a ateriza din partea turnului de control, sportivul la start care așteaptă semnalul de pornire sunt doar câteva exemple de orientare a atenției în vederea recepției optime și a răspunsului prompt la o categorie de stimuli ce urmează să apară. Putem spune deci că nu există atenție fără orientarea activității psihice într-o anumită direcție.

A treia caracteristică a atenției se referă la intensificarea și concentrarea optimă a energiei psihonervoase spre ceea ce constituie obiectul atenției. S-a demonstrat, prin înregistrări electroencefalografice, că atunci când

subiectul este atent, undele electrice oscilează foarte rapid și sunt de voltaj scăzut. Un mecanism activator, dinamogen al creierului este pus în funcțiune ori de câte ori atenția este atrasă de un stimul extern ori îndreptată voluntar către un obiectiv anume. Nivelul activității psihice este mai ridicat în cursul concentrării atenției, ceea ce face ca obiectul atenției să fie reflectat mult mai clar, mai precis, mai pregnant în raport cu fondul. S-a comparat „focarul atenției” cu un fascicul de raze luminoase înconjurat de o zonă de penumbră; obiectele situate în focar sunt prezente clar, cele situate la periferie dau o imagine mai puțin distinctă, deși ne dăm seama de prezența lor (Floru, 1976, p. 82). De exemplu, în timpul unui examen, concentrarea profundă asupra rezolvării subiectelor se datorează focalizării atenției în paralel cu inhibarea relativă a altor zone corticale și cu limitarea acțiunii stimulilor colaterali. Așadar, suntem atât de absorbiți de subiecte (care au o semnificație deosebită pentru noi), încât facem abstracție de factorii perturbatori, interni sau externi (zgomot, oboseală, lumină proastă, frig sau căldură excesive). Concentrarea atenției asupra obiectelor și fenomenelor înconjurătoare sau asupra propriilor idei, reprezentări și acțiuni are ca efect creșterea eficienței activității de cunoaștere.

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

85

Aceste dimensiuni ale atenției - orientare, selecție, activare - pot fi analizate separat numai în condiții experimentale speciale; în condiții naturale ele sunt integrate într-un proces psihofiziologic unitar.

Organizarea informației în manieră deductivă, pornind de la definiție, caracteristici generale și trecând, cu ajutorul exemplurilor, către manifestările particulare ale atenției ni s-a părut mai profitabilă deoarece, pe baza caracteristicii deja enunțate, elevii se orientează mult mai rapid și precis în determinarea cazurilor particulare. Profesorul poate completa această secvență discursivă cu mici exerciții demonstrative, poate solicita și elevilor exemple care ilustrează orientarea, selectivitatea și concentrarea atenției, astfel încât să se realizeze o bună pregătire pentru receptarea formelor de manifestare și a însușirilor atenției.

Alteori, profesorul poate să-și concretizeze expunerea apelând la exemple din biografii, memorii, literatură beletristică, filme și chiar din presa cotidiană. Ținem să reamintim însă faptul că exemplele din literatură se aduc cu scopul de a ilustra un aspect sau un proces psihic oarecare și nu pot reprezenta un mijloc de cunoaștere științifică a psihicului. Nu întâmplător, Vasile Pavelcu făcea următoarea observație cu privire la relația psihologiei cu arta: „desigur că opera unui Dostoievski poate servi ca material ilustrativ de primă mână pentru un psiholog, dar numai ca material intuitiv, de ilustrare. Observația unui romancier nu poate avea valoarea de constatare a unui om de știință, mai întâi pentru că pe romancier nu-l preocupă adevărul, ci efectul estetic (al ficțiunii sau al adevărului)” (Pavelcu, 1999, p. 12).

Profesorul poate face apel la exemplele din literatură mai ales la capitolele despre imaginație, voință, afectivitate, trăsături de personalitate. Ilustrări literare ale proceselor afective, ale caracterului și temperamentului am oferit și cu alt prilej, așa încât ne vom opri acum asupra unei alte teme, și anume voința. Secvența discursivă din manual debutează cu definirea voinței ca „proces psihic complex de reglaj superior, realizat prin mijloace verbale și constând în acțiuni de mobilizare și concentrare a energiei psihonervoase în vederea biruirii obstacolelor și atingerea scopurilor conștient stabilite”. În definiție se rezumă, de fapt, principalele caracteristici ale actului voluntar. Pentru a preciza înțelesul fiecărei caracteristici, profesorul va folosi atât exemple din viața cotidiană, cât și exemple din biografii sau memorii ale unor personalități.

Astfel, o primă caracteristică a voinței, rezultată din definiție, este reglajul voluntar, care se manifestă atât ca inițiere și susținere a unei activități, cât și ca frână, diminuare, amânare a acesteia. Reglarea optimă a conduitei presupune o strânsă interacțiune și corelare a ambelor forme. Putem ilustra aceste forme ale reglajului voluntar imaginându-ne că avem de învățat pentru o teză importantă și dificilă care are loc a doua zi. Pe neașteptate, primim un telefon de la un prieten

86

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

care ne amintește că astăzi este ultima zi când se proiectează un film foarte bun pe care de mult timp am fi dorit să-l vedem. În aceste condiții, cel care are voință va ști să-și înfrângă dorința de a vedea filmul și va rămâne să învețe. Reglajul voluntar s-a manifestat atât în abținerea de la acțiune (renunțarea la film), cât și în inițierea acțiunii de repetare a materiei pentru teza de a doua zi.

O altă caracteristică a voinței este aceea că ea nu intră în funcțiune în orice tip de acțiuni, ci doar în acelea în care calea realizării cărora apar o serie de obstacole. Obstacolul reprezintă o confruntare între posibilitățile individului și condițiile obiective de desfășurare a unei activități. Exemplele de mobilizare a efortului voluntar în vederea depășirii obstacolelor sunt numeroase și ele vor fi și mai convingătoare dacă le căutăm în biografiile unor oameni iluștri. Astfel, este celebru cazul lui Demostene care, bătăit din fire, voia, cu orice preț, să devină un mare orator. Se știe că la primele sale cuvântări ținute în adunările publice Demostene nu a avut succes, deși avea o bună pregătire juridică, politică, filosofică și istorică. Cu toate că a fost luat în derâdere și batjocorit, Demostene nu s-a demoralizat. Eforturile pentru tămăduirea deficiențelor moștenite au durat ani de zile și au fost extrem de anevoioase:

Demostene își umplea gura cu pietricele, se așeza pe malul mării și se străduia să-și rostească cu glas tare discursurile, accentuând fiecare cuvânt și repe-tându-l până reusea să-l pronunțe corect. El izbutește să se facă auzit pe deasupra vuietului valurilor. Pentru a-și normaliza respirația, el urcă și coboară în goană colinele din împrejurimi, recitând pasaje întregi. În plus, Demostene renunță la orice contact cu lumea, izolându-se ca un

sihastru și, în acest scop, el și-a clădit un bordei pe malul mării, pe care l-a mobilat simplu, cu o masă de scris și un pat de odihnă. Pentru a înlătura orice ispită a orașului, spune legenda, își rade jumătate din părul capului, căpătând o înfățișare ridicolă, încât și copiii care se joacă în apropiere fac mare haz pe socoteala lui. La capătul acestor chinuitoare eforturi, Demostene a avut bucuria de a constata anularea defectului cauzat de ereditate. El devine, astfel, un mare orator, un adevărat „prinț al cuvântului” (Ghiață, 1970, p. 19).

Exemplul lui Demostene poate fi folosit nu numai pentru a ilustra manifestarea voinței în confruntarea cu un obstacol, ci și pentru a arăta cum se formează voința prin executarea repetată a unor acțiuni voluntare și, mai ales, ce calități ale voinței au fost dezvăluite. Este vorba despre puterea voinței, perseverență, fermitate și dârzenie. Un exemplu de perseverență și tenacitate extraordinare ni-l oferă Titu Maiorescu. La vârsta de 15 ani, făcându-și bilanțul activității din anul care a trecut, își propune pentru anul ce va urma următoarele obiective :

„vreau să știu cel puțin a ceti toate limbile europene; perfect însă voi ști limba latină,

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

87

română, germană, engleză, franceză, semiperfect cea italiană și cea greacă veche” (Maiorescu, 1975, p. 23).

Pentru a-și duce la îndeplinire aceste obiective, Maiorescu își întocmește un program de viață foarte riguros :

„Se trezea la ora 5,30 dimineața. Până la 7,30 lucra și lua masa. Se ducea apoi la școală. Reîntors, își făcea lecțiile, studia suplimentar la acele materii unde își descoperise lacune sau insuficiențe, îl ajuta pe tatăl său în copierea memoriilor de tot felul, citea literatură. Se culca la orele 11, deși uneori miezul nopții îl prindea în lecturi, de obicei literare. Era cu deosebire sărguincios. Și cuprindea - matur în sfera sa de preocupări - tot ceea ce privea cultura, altfel zicând formația sa spirituală (...). Acest program al unui tânăr de 15 ani, program care poate înfricoșa, a și fost îndeplinit” (Ornea, 1986, pp. 42-43).

Aceste texte pun foarte bine în evidență faptul că actul de voință este un act de sinteză, un act complex.

Maiorescu și-a autopropus scopuri pentru a căror împlinire a fost nevoie de o mobilizare a resurselor fizice, intelectuale, emoționale prin intermediul mecanismelor verbale („vreau să știu cel puțin...”). De asemenea, ducerea la îndeplinire a scopurilor a fost susținută de o motivație foarte puternică, dar și de trăsăturile de personalitate (omul de voință are nevoie de multă energie, inițiativă, tărie de caracter etc). Rezultă, așadar, că în actele voluntare este antrenată întreaga personalitate și că forța omului cu voință, perseverent, este foarte mare. Preocupați de procesul de formare, dar și de însușire a noțiunilor, psihologii au atras atenția asupra faptului că noțiunile sunt înțelese și utilizate nu atât în funcție de notele lor definitorii, cât de exemplele care le ilustrează. Exemplul care ne vine cel mai ușor în minte, în raport cu un concept, este numit prototipul acestuia. Și în procesul de predare, pentru a ilustra o noțiune, profesorul folosește cel mai adesea exemple cu valoare de prototip.

Ce este prototipul? Termenul de prototip are două accepțiuni ușor diferite (Miclea, 1999, pp. 146-150). Într-o primă accepțiune, prototipul se referă la unul sau mai multe exemplare reale, care apar cu cea mai mare frecvență când se cere exemplificarea unei categorii. Acei membri ai categoriei cu tipicalitatea cea mai ridicată sunt socotiți prototipuri ale categoriilor respective. Se consideră că reprezentarea mentală a categoriei se face în aceste exemplare-tip sau prototipuri. De exemplu, mărul este de obicei prototip pentru fructe și el este mult mai ușor evocat decât grepfruit-ul, măslinea etc. În a doua accepțiune, prototipul nu vizează un exemplar real al categoriei, ci un exemplar ideal, un portret-robot care însumează caracteristicile mai multor membri ai categoriei. Se presupune că din contactul cu diverse exemplare ale unei categorii, subiectul uman abstrage tendința medie sau prototipul categoriei respective.

88

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Ambele feluri de prototipuri sunt utilizate de profesor în predarea psihologiei pentru ilustrarea unei noțiuni, a unui anumit tip de problemă, a unor însușiri, a unei categorii de fenomene, ceea ce face ca elevii să rămână cantonați la nivelul acestor exemple-tip și să le utilizeze în locul conceptelor. În aceste condiții, exemplul tipic se transformă din mijloc de ilustrare a noțiunii în purtătorul ei (Radu, 1974). Așa se face că ori de câte ori este invocat un anumit concept psihologic, elevii se vor raporta la exemplul-tip și nu la notele caracteristice ale categoriei de fenomene pe care o reprezintă și care sunt mult mai dificil de reținut.

De exemplu, profesorul dă definiția percepției, văzută ca un „proces senzorial complex și, totodată, o imagine primară ce conține totalitatea informațiilor despre însușirile obiectelor și fenomenelor în condițiile acțiunii directe a acestora asupra analizatorilor”. Pentru a face mai bine înțeles acest concept, el ilustrează cu percepții vizuale. Le spune elevilor că este suficient să privească în jurul lor și vor avea imagini perceptive ale obiectelor din clasă (bănci, catedră, rechizite), ale colegilor etc. Așadar, ilustrarea cea mai frecventă a percepției se face prin percepții vizuale și mai puțin prin percepții auditive, olfactive, tactilo-kinestezice, ca să nu mai vorbim de percepția timpului ori a cauzalității. Așa se face că elevii rămân mereu la aceste exemple și vor asocia de fiecare dată percepția cu imaginea perceptivă vizuală, întâmpinând dificultăți în a recunoaște alte forme ale percepției. Puși în situația de a realiza un exercițiu aplicativ de genul: „Identificați tipurile de activități perceptive care sunt implicate în: activitatea de învățare, activitatea profesională a piloților, activitatea șoferilor, pictorilor, dactilografilor etc”, elevii nu vor face apel la conceptul de „percepție”, ci la reprezentarea mentală pe care ei și-au format-o despre ceea ce înseamnă percepție. Or, acest lucru îi poate ajuta uneori să facă o identificare mai rapidă (atunci când este vorba de prezența percepției vizuale), după cum, alteleori, îi poate orienta în direcții

greșite.

Același lucru se întâmplă și în cazul deprinderilor. Pentru a pune mai bine în evidență caracteristicile deprinderilor (componente automatizate ale activității, dobândite prin exercițiu etc), precum și etapele formării deprinderilor, profesorul recurge la exemplul tipic al deprinderilor motorii și se referă mult mai puțin la deprinderile verbale (de citire, de pronunție) sau la deprinderile perceptivă. Când elevul va fi pus în situația de a identifica deprinderile implicate într-o activitate, va actualiza reprezentările prototipice legate de deprindere, respectiv deprinderile motorii. Ca și în cazul percepției, identificarea se va face cu ușurință dacă avem de-a face cu activități în care sunt implicate aceste deprinderi, însă în cazul unor situații atipice, elevul poate avea dificultăți în identificarea deprinderilor, motiv pentru care el ar trebui să recurgă la definiția deprinderii și să se reorienteze în căutarea soluției.

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

89

Sunt situații în care profesorul exemplifică printr-un așa numit „portret-robot” care trimite la o constelație de trăsături comune ce vor permite identificarea unor tipuri psihologice. Aceste trăsături comune, pe care G. Allport le definește drept „dispoziții generalizate în raport cu care oamenii pot fi în mod avantajos comparați” (Allport, 1991, p. 350), pot prezenta interes în măsura în care, luând act, de exemplu, de comportamentul unei persoane, îi punem o etichetă, o subsumăm unei categorii, unui anumit tip psihologic. Așadar, prin aceste trăsături comune nu facem decât să-i oferim elevului indici după care să poată judeca oamenii și să-i plaseze în categorii. O astfel de cunoaștere este utilă atâta timp cât celălalt este un reprezentant tipic al categoriei în care a fost plasat. În același timp însă, dacă aceste „portrete-robot” ne ajută în cunoașterea apartenenței de grup a unei persoane, a statusului și rolurilor ei, a ne opri la aceste informații înseamnă a lipsi individualitatea de structură, a suprasimplifica. Toți oamenii, chiar și cei „tipici”, deviază în anumite privințe de la normele stereotipe. Referindu-se la această tentație a omului de a suprasimplifica și la faptul că este imposibil a reține tot atâtea variabile câte aspecte are o personalitate unică, Gordon Allport afirma că „nici cel mai lung roman, nici cea mai elaborată istorie a unui caz nu pot da un portret și o explicație completă asupra caracterului. Rapoartele mai scurte - inclusiv un psihograf - sunt aproape inevitabil caricaturi. De obicei, suntem pe deplin satisfăcuți să caracterizăm concis pe ceilalți oameni, dar protestăm energic dacă suntem lichidați printr-o analiză scurtă” (Allport, 1991, p. 513).

Atunci când profesorul prezintă portretele tipice ale celor patru temperamente : coleric, sangvinic, flegmatic și melancolic (în cadrul de clasificare propus inițial de Hippocrate și reluat apoi de mai mulți autori), trebuie să atragă atenția elevilor asupra faptului că, în practică, tipuri temperamentale pure se întâlnesc rar și că atunci când vor încerca să determine temperamentul unei persoane în baza trăsăturilor ce le-au fost prezentate, trebuie să țină seama de contextul/ situația în care se manifestă (situație curentă, situație inedită, situație critică, situație limită). În plus, există mecanisme de compensare învățate în timpul vieții care pot să constituie indici falși asupra temperamentului unei persoane. Există, de exemplu, persoane care prezintă multe din caracteristicile temperamentului flegmatic : calm, răbdare, reactivitate emoțională mai redusă, meticulos, cugetat în tot ceea ce face, dar care să ascundă în realitate un temperament coleric. Prin exercițiu repetat, tenace, pot fi învinse sau corectate anumite deficiențe. Un exemplu de automodelare a trăsăturilor de personalitate și inclusiv a celor temperamentale ni-l oferă din nou Titu Maiorescu, care l-a făcut pe Șerban Cioculescu să afirme: „nu s-a născut olimpien, ci a devenit ca atare, printr-o muncă laborioasă de modelare conștientă a propriei sale personalități. Cel care a

90

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

trecut în ochii contemporanilor săi ca un om rece, impasibil, glacial, a fost în adolescență și tinerețe, ca și autorul lui Werther, un neliniștit, un anxios, un pasionat” (cf. Comănescu, 1996, p. 137).

Așadar, trebuie să-i învățăm pe elevi să adune mai multe unități de informație și să nu se lase călăuziți doar de o singură categorie de indici sau doar de primele impresii atunci când doresc să-i înțeleagă pe ceilalți.

5.3.3. Persuadarea prin argumente afective

Argumentarea prin apelul la proceduri inductive sau deductive se înscrie în categoria argumentării logice, raționale, care pune accentul pe capacitatea receptorului de a analiza și de a sintetiza, de a trage concluzii pe baza unor generalizări acceptate. În același timp însă, pentru ca raționamentul să fie probant, trebuie să se adreseze voinței, afectivității, trebuie să intereseze și să placă. Procesul argumentării presupune deci și o abordare afectivă, care pune accentul pe capacitatea receptorului de a se transpune în situația descrisă prin mesaj, de a „ trăi ” și a „ simți ” emoțiile care îi sunt sugerate. Nu este vorba, în acest caz, de a deduce consecințele din premise, ci de a „ provoca ” sau a „ crește ” adeziunea spiritului la tezele care sunt supuse asentimentului său. De aceea, trebuie să convingem, dar să și persuadăm, adică să urmărim adeziunea completă - rațională și afectivă - a interlocutorului. Ca să convingem, ne adresăm direct intelectului, dar ca să persuadăm trebuie să ne adresăm întregii personalități a receptorului.

În psihologie sunt multe subiecte care pot fi abordate fie logic, fie afectiv, fie logic și afectiv simultan. Cel care alege abordarea logică va selecta anumite date pe care le va ordona în secvențe logice conform regulilor raționamentului inductiv sau deductiv, iar întregul mesaj se va adresa rațiunii interlocutorului sau auditoriului. De exemplu, dacă profesorul vorbește despre rolul eredității și al învățării (educației) în dezvoltarea unei

aptitudini, va face apel la rezultatele unor cercetări care indică faptul că aptitudinile sunt un „aliaj” între elementul înăscut și cel dobândit prin exercițiu, fără a putea stabili cote pentru fiecare dintre cele două dimensiuni. Manualul de psihologie se rezumă la a descrie ce înseamnă o „dotație nativă”, respectiv care sunt premisele ereditare necesare pentru dezvoltarea aptitudinilor și a sublinia faptul că „aptitudinea depinde de ereditate, dar nu este oferită nemijlocit de ea, ci se făurește în condițiile prilejuite de activitate”.

Or, pentru ca această teză să fie credibilă și convingătoare, profesorul poate oferi exemple ale unor oameni celebri care au manifestat aptitudini pentru diferite domenii extrem de timpurii: Mozart a compus un menuet la 5 ani, Goethe a scris la 8 ani lucrări literare, Enescu a intrat la 7 ani la Conservatorul din Viena. Aceste exemple sunt un indiciu pentru existența unor predispoziții native aflate la baza aptitudinilor. În același timp, aptitudinile devin specifice datorită învățării.

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

91

Marile creații nu au fost posibile numai grație dotației native, ci și datorită unui efort imens și durabil. Referindu-se la necesitatea exercițiului permanent în domeniul pianului, George Enescu obișnuia să spună : „Dacă nu cânt o singură zi, consecințele le simt numai eu; dacă nu exersez două zile, acest lucru este remarcat de colegii mei, iar dacă nu exersez trei zile, de aceasta își dă seama publicul din sală”.

Dacă profesorul vrea să construiască un mesaj care se adresează emoțiilor și sentimentelor, el nu se poate rezuma la o înșiruire seacă a acestor exemple. În primul rând, exemplele vor fi prezentate în contexte mai largi, prin intermediul fragmentelor de memorii (de exemplu, pentru cazul Goethe poate fi folosit volumul Poezie și adevăr. Din viața mea, trad. de Tudor Vianu, Editura pentru literatură, București, 1967), al biografiilor, chiar și al povestirilor cu caracter anecdotic, deoarece mijloacele literare au o puternică încărcătură afectivă și o forță de penetrare mult mai mare decât simpla descriere a unui fapt empiric.

În al doilea rând, prezentarea verbală a exemplelor menționate poate fi însoțită de o categorie diferită de mesaje. Putem apela la imagini (diapozitive, filme, fotografii), benzi audio, instrumente de comunicare cu un puternic conținut emoțional. În raport cu mesajul verbal, imaginea are un plus de forță, căci te face să vezi persoanele, evenimentele, acțiunile și să devii un fel de co-participant la evenimente. Limbajul nu are eficacitatea documentară și afectivă a imaginii pentru că el nu prezintă lucrurile, ci le evocă numai. Poate că nu totdeauna profesorul are timpul sau mijloacele materiale necesare pentru a apela la această categorie de mesaje, dar ar putea valorifica în oră secvențe din filme anterior vizionate de elevi la televiziune sau la cinematograful, cu scopul de a face mai convingătoare anumite aspecte referitoare la trăsăturile de personalitate, imaginație, creativitate, afectivitate.

În situația în care profesorul vorbește despre expresivitatea proceselor afective, analiza diferitelor tipuri de expresii emoționale trebuie neapărat făcută pe baza unui material-suport, respectiv imagini ale unor figuri umane care permit descrierea elementelor care participă la crearea unei expresii emoționale. Dacă aceste figuri umane ar putea fi văzute într-un anumit context de viață (prin prezentarea unui film), ar prilejui analize mult mai nuanțate ale modului de exteriorizare a proceselor afective și, în plus, informația ar fi mult mai relevantă și mai convingătoare.

În al treilea rând, profesorul poate obține persuadarea auditoriului printr-o serie de mijloace care țin atât de registrul retoric, cât și de trăsăturile lui de personalitate. Altfel spus, puterea noastră de convingere se exprimă prin gest, intonație, întreaga gamă de expresii care constituie fondul afectiv, timic al cunoștințelor transmise, atitudinea față de conținutul intelectual al informației,

92

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

adeziunea față de știința obiectivă. Nu întâmplător studiile consacrate discursului didactic atrag atenția asupra faptului că se poate influența auditoriul nu numai prin mijloace logice, raționale, ci și prin modul în care comunicăm.

Exigențele retorice ale unui discurs didactic sunt foarte bine surprinse de Leon Daudet:

„Să nu fii niciodată plicticos. Fii totdeauna clar și nu te feri să fii chiar nostim din când în când. Spune-ți ție însuși că oamenii cărora te adresezi așteaptă de la tine trei lucruri: să afle ceva nou, ceva emoționant și detalii care să îi amuze. Acestea sunt regulile de aur ale meseriei. De tine depinde dacă le vei oferi sau nu ceea ce așteaptă. În timp ce vorbești, imaginează-te așezat în fotoliul unui ascultător și întreabă-te: ce mi-aș dori eu acum ? Să se termine [...]. Schimbă deci tactica și nu-ți lăsa auditoriul să adoarmă, fiindcă nu-l vei mai putea trezi. Gândește-te la ceea ce caută el. Nu trebuie să fii vulgar, ci doar viu, activ. Nu te lăsa la îndemâna mulțimii, ridic-o la nivelul la care vrei tu să o menții. Nu uita că o vorbă de duh este câteodată un dar dumnezeiesc și că o imagine adecvată te duce spre cele mai bune raționamente. Vorbește fără hârtie ca să fii ascultat [...]. Fii vigilent, gata să intervii, să modifice ambianța [...]. Încearcă tot timpul să plăci. Nu fi prea lung, nu-i lăsa pe oameni să se plictisească, este cel mai bun mijloc de a-ți păstra tu însuși prospețimea” (cf. Ferreol, Flageul, 1998, p. 163).

Din nefericire, aceste exigențe nu sunt luate în considerare și respectate decât de o mică parte a cadrelor didactice. În concluzie, profesorul nu trebuie să uite faptul că expunerea aparține registrului oratoric și că efectele obținute depind de priceperea de a exploata tehnicile de persuasiune.

*

Cum poate fi realizată expunerea rațională a unei teme de psihologie într-o manieră cât mai convingătoare și

accesibilă pentru elevi ? Aceasta a fost interogația în marginea căreia am concentrat investigațiile noastre asupra unor forme I performative ale discursivității didactice în domeniul disciplinelor psihologice, j Concentrarea asupra dimensiunilor descriptive, explicative și argumentative ale I discursului educațional a făcut posibilă degajarea și propunerea unor scheme I discursive apte să vehiculeze cu profit anumite conținuturi psihologice.

Departate de a fi complete și exhaustive, sperăm că propunerile noastre în marginea discursului educațional au reușit să facă inteligibile articulațiile logice J ale acestui tip de discurs. Un discurs orientat spre obținerea anumitor finalități, l

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

93

cum este cel educațional, poate să exercite o influență semnificativă asupra elevului numai dacă angajează proceduri logice, retorice, argumentative capabile să producă modificările cognitive, afective, atitudinale dezirabile în raport cu un ideal educațional.

Sugestiile oferite pentru abordarea diferitelor unități de informație ar putea constitui un gen de „pragmatică a intervenției didactice” utilă mai ales tinerilor profesori. Pregătirea pentru actul paideic este o operă niciodată încheiată și a cărei coerență ar trebui apreciată în primul rând după calitatea intervenției discursive.

Nu ascundem faptul că abordarea dimensiunii metodice a intervenției didactice la disciplinele psihologice, pe care o propunem cititorului interesat, ocolește, cu tact și eleganță - credem noi - locurile comune ale cercetărilor în domeniu, sloganuri și „cuvinte de ordine” pe care le găsim repetate la toate concursurile, la toate examenele, la toate instruirile posibile și cu care se creează iluzia că putem deschide orice poartă de intrare a unei cunoașteri adecvate. Propunerile noastre vin în continuitatea unei încrederi cu care am plecat la drum și în alte cercetări, aceea că o cunoaștere adecvată este, în ultimă instanță, o cunoaștere discursivă și conceptuală și că de viabilitatea ei depinde dimensiunea praxio-logică a educației.

PARTEA A II-A

STRUCTURAREA DEMERSULUI

METODIC

I. PROBLEMATICA OBIECTIVELOR

EDUCAȚIONALE: ASUMPTII GENERALE

ȘI DIFERENȚE SPECIFICE

1. Conceptul de obiectiv educațional

Conceptul de obiectiv este esențial pentru actul educațional, deoarece nu se poate face educație fără a avea în vedere finalitatea demersului. Însăși etimologia cuvântului educație (educō-educare = a duce, a conduce, a scoate) face trimiteri la această dimensiune teleologică a educației. Întotdeauna educăm cu gândul la un scop care trebuie atins, la o țintă la care vrem să ajungem. În afara unor finalități - afișate direct sau doar întrezărite - educația nu ar avea sens, ar fi un act în marginea gratuității, ceea ce nu e normal pentru nici o activitate umană. În mod tradițional, învățământul era dominat până la saturație de probleme de conținut, de considerații care priveau aceste aspecte. Organizarea modernă a procesului instructiv-educativ a însemnat, în primul rând, trecerea de la centrarea activității pe ceea ce trebuie să facă profesorul, la precizarea și analiza a ceea ce elevul va trebui să fie capabil să facă în urma instruirii. A trece de la teaching la learning (adică de la activități centrate pe predare la activități centrate pe învățare) înseamnă a defini obiectivele educaționale. Numai în acest mod poate fi redusă distanța dintre activitatea profesorului și rezultatele elevului.

Dar ce sunt obiectivele educaționale ? în sens generic, categoria de obiective desemnează intenționalitatea procesului instructiv-educativ, tipurile de schimbări pe care procesul de învățământ preconizează să le inducă în dezvoltarea personalității elevilor (Potolea, 1986, p. 13), după cum același concept poate fi definit drept „categoria pedagogică ce exprimă anticipat rezultatele dezirabile ale educației” (Moise, 1996, p. 21). În sens restrâns, un obiectiv este un comportament care este așteptat să se manifeste la un elev după instruire.

Intenționalitatea actului educațional poate fi expresă, manifestă, dar ea există și atunci când nu este formulată în mod explicit, ci este ascunsă, camuflată în însăși acțiunea în curs de desfășurare. Referindu-se la dimensiunea implicită a obiectivelor educației, Olivier Reboul subliniază că luăm cunoștință de aceste obiective atunci când ele nu se realizează sau sunt realizate insuficient (Reboul, 1984, p. 141).

98

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Alți autori ajung chiar să afirme că identitatea dintre obiective și acțiunea educațională este atât de strânsă, încât o formulare explicită a obiectivelor ar fi practic imposibilă.

Și totuși, nu trebuie să ne lăsăm amăgiți de faptul că obiectivele educației se nasc automat din trebuințele acțiunii. Există, din nefericire, un număr apreciabil de educatori care predau fără să se preocupe efectiv de obiectivele urmărite. Fie consideră că aceste obiective au fost atinse imediat ce s-a transmis un anumit conținut informațional, fie lasă sarcina precizării obiectivelor educaționale doar pe seama decidenților educaționali. Literatura pedagogică din ultimele trei decenii, sesizând parcă pericolul lipsei de claritate asupra evoluției dorite la elevi și imensa dificultate de a evalua rezultatul acțiunii educative, tratează cu generozitate problematica definirii și a taxonomiei obiectivelor educaționale.

2. Relația finalități - scopuri - obiective

în mod curent, noi utilizăm termenul de finalitate ca denumire generică pentru tot ceea ce înseamnă intenționalitate în educație. Acest lucru l-a determinat pe Ion Nicola (Nicola, 1994, pp. 100-103) să considere finalitățile o categorie integratoare, generală, care se exprimă în practica educațională sub forma idealului educațional, a scopurilor și obiectivelor educaționale. Finalitățile educației, în esența lor, circumscriu modelul de personalitate vizat de acțiunea educațională, în această formulare - foarte generală, recunoaștem - finalitățile nu-l pot orienta pe educator în acțiunea practică pe care o desfășoară, de modelare a unor elevi și de formare a unor comportamente cognitive, afective, atitudinale, foarte concrete. Aceste finalități devin funcționale numai în măsura în care ele se diferențiază în ideal, scop și obiective educaționale.

Idealul educațional prefigurează modelul de personalitate solicitat de condițiile sociale ale unei etape istorice, pe care educația este chemată să-l formeze în procesul desfășurării ei. El desemnează finalitatea generală a acțiunii educaționale. Prin idealul educațional se proiectează și se anticipează nevoile sociale obiective ale societății, precum și aspirațiile ei în ceea ce privește desfășurarea și finalitatea acțiunii educaționale. Din acest motiv, idealul educațional poate fi considerat o „instanță valorică din care iradiază norme, principii, strategii, scopuri și obiective determinate, care direcționează procesul de formare a tinerei generații” (Cucos, 1996, p. 46).

Scopul educației vizează finalitatea unui complex de acțiuni educaționale determinate. În timp ce idealul este specific unei perioade sau epoci istorice,

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

99

scopurile care îi corespund sunt multiple și variate, în funcție de diversitatea acțiunilor educaționale. Putem identifica, astfel, scopul unei laturi a educației (intelectuală, morală, estetică etc), a unui ciclu de învățământ etc. Scopul trebuie să detalieze conținutul idealului educațional. Prin urmare, între ideal și scop trebuie să existe o relație de unitate, de adecvare, în absența căreia coerența acțiunii educaționale ar avea mult de suferit.

Obiectivul educațional este expresia cea mai concretă a intenționalității procesului instructiv-educativ și desemnează tipurile de achiziții particulare (cunoștințe, deprinderi, abilități, atitudini) la care urmează să ajungă elevii într-un anumit interval de instruire. În timp ce scopurile sunt aspirații sau intenționalități pe termen mediu și cu grad de generalitate mediu, obiectivele sunt sarcini particulare, mai analitice ale procesului educațional și care pot fi atinse în intervale de timp relativ mai mici.

Între ideal, scop și obiective educaționale există o stânsă legătură. Idealul vizează finalitatea acțiunii educaționale în ansamblul ei, ca o componentă a mecanismului social, în timp ce scopurile și obiectivele educaționale orientează desfășurarea unor acțiuni educaționale concrete. Exigențele de coerență a actului educațional obligă la o derivare a scopurilor și obiectivelor din idealul educațional. De asemenea, oricât de corect și precis ar fi formulate obiectivele educaționale, eficiența lor rămâne nesemnificativă dacă nu sunt încorporate într-o strategie coerentă de definire a scopurilor educației.

Problematika „intenționalităților” procesului de învățământ a suscitat și încă mai suscită numeroase discuții, în special cu privire la conceptele prin care se denumesc aceste intenționalități. În cadrul unor conferințe UNESCO dedicate acestei problematice (1979, 1981), s-a stabilit, prin consens, ca termenii finalitate, scop, obiectiv, care, în limbajul curent, sunt adesea receptați ca sinonimi să desemneze, în limbajul pedagogic, trei grade (niveluri) de generalitate. Astfel, finalitățile sunt considerate ca „aspirații, intenționalități” înalte, pe termen lung; scopurile sunt „aspirații, finalități” pe termen mediu și cu grad de generalitate mediu, iar obiectivele ar fi sarcini particulare, mai analitice, mai concrete ale procesului educațional și care pot fi atinse în intervale de timp relativ mici (Ionescu; Radu, 1995, p. 86).

100

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

3. Tipologia obiectivelor educaționale

În literatura pedagogică există tipologii extrem de diversificate privind obiectivele educaționale, apărute ca rezultat al folosirii unor criterii diferite de clasificare: nivelul de generalitate, durata de realizare, conținutul la care este anexat obiectivul. Astfel, în funcție de nivelul de generalitate, se disting trei clase (categorii) de obiective:

- (1) Obiective generale - numite de unii autori și cu termenul „finalități” sau scopuri generale, țeluri sau idealuri ale educației și care au un caracter general, abstract, fiind dificil de transpus și de urmărit în practica educațională. Ele derivă dintr-o anumită filosofie a educației și au rol de orientare a sistemului de învățământ.
- (2) Obiective intermediare sau medii - realizează o traducere (o explicitare) a obiectivelor generale în termeni specifici și vizează, de regulă, diferite trepte de învățământ, laturi ale procesului educațional și ale disciplinelor școlare.
- (3) Obiective concrete, operaționale - vizează sarcini precise care sunt realizabile într-un interval de timp relativ scurt (lecție, secvență de lecție). Aceste obiective sunt transpuse în termeni de comportament observabil și măsurabil care permit să se evalueze dacă obiectivul a fost sau nu atins.

O altă clasificare a obiectivelor, frecvent folosită în proiectarea activității didactice, este cea realizată în funcție de domeniile comportamentale. În baza acestui criteriu, au fost delimitate trei categorii de obiective:

- (1) Obiective cognitive - care vizează asimilarea de cunoștințe, formarea de deprinderi și capacități intelectuale;
- (2) Obiective afective - care au în vedere formarea sentimentelor, atitudinilor, convingerilor;

(3) Obiective psihomotorii - care vizează formarea unor deprinderi motorii, a unor abilități manuale. Discuția asupra obiectivelor cognitive i-a determinat pe unii autori (R. Gagne și E.W. Eisner) să facă distincția între obiectivele de stăpânire a materiei, obiectivele de transfer și obiectivele de exprimare (cf. Landsheere, 1979, pp. 222-223).

STRUCTURAREA DEMERSULUI

BIBLIO FbC-A JUUFelcAINA „OCTAVIAN GOGA”

METODIC CLUJ 101

(1) Obiectivele de stăpânire a materiei sunt axate pe performanțe riguros circumscrise. Ele se referă la date, fapte, reguli, principii care se cer cunoscute pentru că ele constituie „materia primă” indispensabilă proceselor cognitive superioare. Aceste obiective sunt destul de ușor de exprimat în comportamente observabile.

(2) Obiectivele de transfer implică o aplicație. Ele se referă la capacitatea elevilor de a folosi cunoștințele asimilate și competențele pentru a rezolva o problemă nouă. Comportamentele învățate într-un cadru dat vor trebui aplicate în alt cadru.

(3) Obiectivele de exprimare vizează îndeosebi posibilitățile de creație ale elevilor. Ele nu pun accentul pe produs sau pe comportamentul final al elevului, ci pe situația educativă în care trebuie să învețe elevul. Obiectivele de exprimare nu precizează ce trebuie să învețe elevul. Elevul este invitat să exploreze, să reflecteze și, din acest motiv, elaborarea și evaluarea acestei categorii de obiective comportă cele mai mari dificultăți.

4. Taxonomii ale obiectivelor educaționale

Clasificarea obiectivelor și, mai ales, ierarhizarea lor nu este un lucru simplu. Din acest motiv s-a recurs la detalierea operațiilor, proceselor ori fenomenelor semnificative din domeniul la care se referă. În felul acesta a rezultat un număr important de taxonomii, ca teorii și abordări sistematice clasificatoare, descriptive și explicative asupra obiectivelor educaționale. Taxonomia este un plan de obiective ierarhizate care permite analiza unor intenții generale și detalierea diferitelor niveluri de realizare posibile. Ea merge de la obiectivele cele mai simple la cele mai complexe și permite celui care predă să aleagă un nivel de obiective corespunzător capacității elevilor, să prevadă mai multe niveluri de obiective, să diversifice obiectivele etc.

Cele mai cunoscute modele taxonomice sunt:

(a) pentru domeniul cognitiv : taxonomiile Bloom, Guilford, Gagne-Marille, D'Hainaut;

(b) pentru domeniul afectiv : taxonomiile Krathwohl, Landsheere;

(c) pentru domeniul psihomotor: taxonomiile Simpson, Harrow, Kibler.

Modelele taxonomice ale obiectivelor adaptate diferitelor discipline școlare Pornesc îndeosebi de la taxonomia lui B.S. Bloom, ce are în vedere domeniul c^ognitiv. Această taxonomie are meritul de a ordona ierarhic două mari categorii

102

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

de obiective : cele ce vizează cunoașterea și implică doar evocarea din memorie a datelor înmagazinate (fapte particulare, modele, reguli, clasificări) și care sunt, prin excelență, obiective de ordin informativ, precum și obiective care vizează formarea deprinderilor și capacităților intelectuale, respectiv modurile în care se utilizează sau se operează cu informațiile dobândite (interpretare, aplicare, analiză, sinteză, evaluare) și care sunt obiective de ordin formativ.

B.S. Bloom (Bloom, 1970) propune ordonarea obiectivelor de la simplu la complex, folosind următoarele categorii: (1) cunoașterea; (2) comprehensiunea ; (3) aplicarea; (4) analiza; (5) sinteza; (6) evaluarea. Redăm structura completă a taxonomiei lui Bloom în ideea că va servi profesorului în formularea unor obiective educaționale variate și de niveluri de complexitate diferite (c/. Potolea, 1984, pp. 132-133):

I. Cunoașterea

1. Achiziția cunoștințelor (tipuri de cunoștințe a căror însușire va fi probată prin comportamente de recunoaștere, denumire, reproducere)

1.1. Cunoașterea datelor particulare

1.1.1. Cunoașterea terminologiei

1.1.2. Cunoașterea faptelor particulare (evenimente, date etc.)

1.2. Cunoașterea mijloacelor care permit utilizarea datelor particulare

1.2.1. Cunoașterea convențiilor (simboluri geografice, reguli gramaticale)

1.2.2. Cunoașterea tendințelor și secvențelor (în evoluția unui proces)

1.2.3. Cunoașterea clasificărilor (utilizate în diferite discipline)

1.2.4. Cunoașterea acțiunilor (pe temeiul cărora se fac evaluări)

1.2.5. Cunoașterea metodelor (propriei unei științe, unui domeniu)

1.3. Cunoașterea abstracțiilor fundamentale

1.3.1. Cunoașterea principiilor și legilor

1.3.2. Cunoașterea teoriilor

II. Deprinderi și capacități intelectuale

2. Comprehensiunea (capacitatea de înțelegere exprimată comportamental sub trei forme):

2.1. Transpunerea (reformularea în termeni proprii a unei definiții, traducerea unei metafore în limbajul curent)

2.2. Interpretarea (rezumarea unei comunicări, cunoașterea datelor unei experiențe etc.)

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

103

2.3. Extrapolarea (evidențierea consecințelor, implicațiilor unor fenomene dincolo de datele prezentate)

3. Aplicarea (utilizarea noțiunilor și regulilor asimilate anterior pentru a rezolva noi situații)

4. Analiza (capacitatea de gândire analitică, logică, deductivă)

4.1. Analiza elementelor (sesizarea premiselor neexplicate, dar implicate într-o comunicare)

4.2. Analiza de relații (identificarea de raporturi logice, cauzale)

4.3. Analiza principiilor de organizare (surprinderea principiilor, structurilor care dau identitatea unei lucrări, teorii, opere)

5. Sinteză (activități creative realizate printr-o restructurare proprie a datelor cunoscute)

5.1. Producerea unei lucrări personale, elaborarea unei compuneri

5.2. Elaborarea unui plan de acțiune, propunerea unui proiect de cercetare

5.3. Derivarea unor relații abstracte

6. Evaluarea (formularea judecăților de valoare, a opiniilor)

6.1. Evaluarea în baza unor criterii interne : coerență, rigoare

6.2. Evaluarea în baza unor criterii externe : eficiență, model etc.

Taxonomia domeniului cognitiv elaborată de B.S. Bloom se constituie drept un cadru de referință care va fi adaptat la structura particulară a disciplinelor de învățământ. A proiecta obiectivele educaționale în spiritul acestei taxonomii înseamnă a lua în considerare atât dimensiunea informativă a educației, cât și pe cea formativă și a specifica comportamente cognitive adecvate pentru fiecare clasă de obiective.

Între taxonomiile consacrate domeniului afectiv s-a impus cea elaborată de D. Krathwohl ce adoptă drept criteriu de clasificare interiorizarea. Krathwohl distinge între cinci clase de obiective care marchează etape posibile în asimilarea și practicarea unei valori (cf. Landsheere, 1979, pp. 125-128):

(a) receptarea

(b) reacția (elevul le „caută”, simte satisfacție în raport cu ele)

(c) valorizare (elevul le prețuiește, le preferă)

(d) organizare (elevul le conceptualizează, le sedimentează)

(e) caracterizare (îl definesc pe elev, îi exprimă personalitatea)

104

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

În sfârșit, taxonomia lui E.J. Simpson pentru domeniul psihomotor indică drept criteriu de ordonare gradul de stăpânire a unei deprinderi pentru a îndeplini o activitate motorie. Această taxonomie comportă șapte niveluri, dar ultimele două nu au mai fost dezvoltate de autor. Acestea sunt:

(a) perceperea

(b) dispoziția

(c) răspunsul dirijat (reacția)

(d) automatismul

(e) răspunsul complex

(f) adaptarea

(g) creația

Acest model a avut un ecou mai scăzut în practica educațională. Enunțarea rezultatelor așteptate ale instruirii sub forma unor acțiuni, operații, conduite sau, mai exact, specificarea a ceea ce vor fi capabili să facă elevii la încheierea unui proces de predare-învățare exprimă esența definirii comportamentale a obiectivelor. Indiferent de modelul taxonomic pentru care optează, profesorul va trebui să-și pună în permanență întrebarea: Ce vor face elevii pentru a proba atingerea obiectivului ?

Cu toate că există multiple dificultăți în privința aplicării acestor taxonomii la conținutul diferitelor discipline de învățământ, concluzia unanim acceptată este aceea că taxonomiile pot servi la sensibilizarea profesorilor față de diversitatea actelor de comportament posibile în domeniile cognitiv, afectiv și psihomotor și că ele ne sugerează mijloacele (itemii testelor) cu ajutorul cărora pot fi măsurate actele respective.

5. Operaționalizarea obiectivelor educaționale

În mod curent, operaționalizarea este privită ca o acțiune de transpunere în expresie concretă, observabilă a obiectivelor educaționale. Aceasta înseamnă a trece de la obiective formulate în termeni generali la obiective exprimate prin indicatori referențiali care să permită identificarea și măsurarea rezultatelor învățării specificate prin obiective. Pentru profesor, a operaționaliza un obiectiv înseamnă enunțarea obiectivului sub formă de comportamente observabile și măsurabile. Esențial pentru actul operaționalizării rămâne faptul că se precizează ceea ce va face elevul, performanța sau competența de care va fi capabil după anumite secvențe ale procesului de predare-învățare.

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

105

După afirmația pedagogului belgian L. D'Hainaut, „a defini obiectivele operaționale nu înseamnă nimic altceva decât a preciza cu cea mai mare grijă activitățile grație cărora cel care învață va progresa spre desăvârșirea educației sale ; aceasta înseamnă a căuta componentele scopurilor educative în termeni de activități mintale,

afective și psihomotorii ale celui ce învață; cu alte cuvinte, este vorba de precizarea situațiilor în care astfel de activități se vor exercita sau se vor manifesta" (D'Hainaut, 1981, p. 147).

Ce este, așadar, un obiectiv operațional? Obiectivele operaționale sunt obiective educaționale transpuse la nivelul concret al actului pedagogic și al activității de învățare a elevilor, exprimate în termeni de comportamente și performanțe observabile (Voiculescu, 1995, p. 221). Transpunerea obiectivelor educaționale în expresie operațională se realizează în baza unor reguli, prescripții, condiții reunite sub numele de modele ale operaționalizării. Cele mai cunoscute asemenea modele sunt cele elaborate de R.F. Mager, G. de Landsheere, R.M. Gagne, L. D'Hainaut.

Analizând mai multe proceduri de operaționalizare, pedagogul belgian G. de Landsheere (Landsheere, 1979, p. 203) apreciază că formularea completă a unui obiectiv operațional implică definirea a cinci parametri:

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

Un obiectiv operațional la disciplina psihologie, care să respecte algoritmul propus de G. de Landsheere, ar trebui formulat astfel:

- (1) La sfârșitul lecției elevii vor fi capabili
- (2) să identifice
- (3) diferite trăiri afective
- (4) pe baza analizei unor texte literare
- (5) obiectivul va fi considerat atins dacă sunt identificate 7 din cele 10 trăiri afective pe care le ilustrează textele.

Sau, un alt exemplu:

- (1) La sfârșitul lecției, toți elevii vor fi capabili
- (2) să determine
- (3) fazele procesului rezolutiv

106

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

- (4) prin rezolvarea unei probleme date
- (5) obiectivul va fi considerat atins dacă elevii determină trei din cele patru faze ale procesului rezolutiv.

Acest obiectiv ar putea fi formulat într-o manieră mai concisă, astfel:

- (1) La sfârșitul lecției, toți elevii vor fi capabili
- (2) să determine,
- (4) prin rezolvarea unei probleme date,
- (5) cel puțin trei
- (3) faze ale procesului rezolutiv.

Observăm că respectarea tuturor condițiilor prescrise de Landsheere se dovedește a fi o activitate dificilă, mai ales sub aspectul precizării criteriilor de reușită. Dovada realizării de către elev a comportamentului așteptat nu poate fi întotdeauna surprinsă într-o expresie cantitativă. De fapt, se pare că, o dată cu creșterea importanței obiectivelor, deci cu ridicarea nivelului de complexitate a proceselor afective sau cognitive, criteriile sunt și ele mai greu de determinat. Dacă ne vom referi la distincția (datorată lui Gagne și Eisner) între obiective de stăpânire a materiei, obiective de transfer și obiective de exprimare, putem constata că obiectivele de stăpânire a materiei permit o descriere completă a comportamentului așteptat al elevului, inclusiv precizarea criteriilor de reușită, în timp ce în cazul obiectivelor de transfer și de expresie nu este posibilă o specificare strictă a criteriilor. În orice caz, în aprecierea unor rezultate trebuie avute în vedere atât aspectele cantitative, cât și cele calitative.

Un alt model de operaționalizare a obiectivelor este modelul pedagogului american R.F. Mager. Acest model pretinde respectarea a trei condiții în formularea unui obiectiv operațional:

- (1) descrierea comportamentului final al elevului;
- (2) precizarea condițiilor în care se va realiza comportamentul;
- (3) stabilirea criteriilor performanței acceptabile.

Comparând cele două modele, constatăm că prima condiție stipulată de Landsheere (cine va produce comportamentul dorit?) este considerată de Mager ca subînțeleasă, iar condițiile (2) și (3) de la modelul Landsheere (comportament + produs) se concentrează într-o singură condiție (condiția 1) în modelul Mager. Primul exemplu pe care l-am oferit pentru a ilustra modelul Landsheere poate fi „aranjat” pentru a ilustra modelul Mager astfel:

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

107

- (1) să identifice diferite trăiri afective (se subînțelege că elevul va fi capabil...)
- (2) prin analiza unor texte literare
- (3) obiectivul va fi considerat atins dacă sunt identificate 7 din cele 10 trăiri afective pe care le ilustrează

textele.

Coroborând cele două modele, dar preluând și alte sugestii din literatura de specialitate consacrată operaționalizării obiectivelor educaționale, putem enumera un ansamblu de condiții ce se cer a fi respectate în formularea unui obiectiv operațional:

- (1) Obiectivul trebuie formulat întotdeauna în funcție de cel care învață (elevul) și nu în funcție de cel care predă (profesorul). Formularea unui obiectiv se face în termeni de prescripție: „elevul va fi capabil să...”;
- (2) Obiectivul trebuie să fie specific, cu alte cuvinte, capacitatea respectivă trebuie să fie exprimată printr-un verb care să nu permită interpretări diferite, ci să fie univoc ; el trebuie să fie atât de precis, încât toți cei care iau cunoștință de el (profesori și elevi) să-și reprezinte produsul așteptat sub aceeași formă;
- (3) Rezultatul așteptat trebuie să fie descris sub forma unui comportament observabil care să indice că elevul a atins obiectivul;
- (4) în obiectiv se vor indica atât condițiile de realizare a sarcinilor, cât și nivelul de reușită de la care se pleacă pentru a considera că obiectivul este atins;
- (5) Obiectivul trebuie să vizeze o singură operație (acțiune) pentru a permite măsurarea și evaluarea gradului său de realizare ;
- (6) Obiectivul trebuie să corespundă nivelului de dezvoltare intelectuală a elevilor și să vizeze o dificultate surmontabilă.

Pentru a ușura activitatea profesorului de elaborare a obiectivelor operaționale, credem că este necesar un minim comentariu privind condițiile anterior precizate. Descrierea comportamentului final al elevului se va face cu ajutorul unor verbe care exprimă comportamente concrete, direct observabile, verbe care descriu acțiunile prin care elevii vor demonstra atingerea performanțelor preconizate.

G. de Landsheere recomandă să fie evitate „verbe intelectualiste” de genul „a cunoaște”, „a înțelege”, „a gândi”, care sunt o sursă de imprecizie și ambiguitate pentru educatori și, în schimb, să preferăm așa-numitele verbe de acțiune. R. Gagne este de părere că „alegerea verbelor în definirea unui obiectiv este o problemă de o importanță decisivă.[...] Verbele de acțiune sunt lipsite de ambiguitate atunci când comunică, cu acuratețe, unei alte persoane performanțe observabile” (Gagne, Briggs, 1977, pp. 96-97).

108

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Diferiți autori au elaborat și liste de „cuvinte acțiuni” care nu sunt susceptibile de interpretări variate și care pot fi folosite pentru descrierea performanțelor elevului. Acestea sunt verbe de tipul: a identifica, a preciza, a enumera, a defini, a compara, a descrie, a clasifica, a desena, a rezolva, a demonstra, a reprezenta grafic, a aplica etc.

Verbele-acțiune au o importanță deosebită nu numai pentru descrierea naturii performanței ce urmează a fi atinsă la sfârșitul unei activități de învățare, ci și pentru proiectarea instrumentelor de evaluare. Ele indică ce anume trebuie să facă elevul în cadrul rezolvării probelor de evaluare.

Precizarea condițiilor în care va avea loc producerea comportamentului dorit presupune configurarea unor situații de învățare, indicarea timpului de realizare a sarcinii, a instrumentelor utilizate, a materialelor didactice, precum și a limitelor și restricțiilor impuse activității. Criteriul de reușită indică cât de eficient trebuie să fie comportamentul elevilor, la ce nivel trebuie să se situeze cunoștințele, deprinderile, capacitățile lor etc. Chiar dacă în modelul lui R. Mager se insistă asupra reușitei minimale, unii autori (Vlăsceanu, 1988) au propus proiectarea obiectivelor în raport cu trei niveluri de performanță - minimale, medii și maximale -, iar profesorul să reflecteze la proporția elevilor care vor acoperi respectivele niveluri.

În sfârșit, întrebarea iminentă care se pune este cea privitoare la posibilitatea traducerii în expresii comportamentale a tuturor transformărilor ce se produc în procesul învățării. Evident că nu toate efectele educației sunt observabile imediat. Alături de comportamente observabile există și comportamente neobservabile, neexteriozitate, ce se manifestă exclusiv pe plan intern. În general, obiectivele de complexitate superioară care vizează cultivarea creativității, a independenței gândirii, formarea atitudinilor, a convingerilor sunt dificil de surprins în obiective operaționale.

Această constatare conduce către ideea că operaționalizarea obiectivelor nu poate face abstracție de natura obiectului de învățământ. Disciplinele puternic formalizate precum matematica, fizica, chimia, care operează cu structuri algoritmice, sunt mai disponibile pentru obiectivele definite operațional, în timp ce în cazul disciplinelor sociale și umaniste posibilitățile de operaționalizare se diminuează.

O prezentare schematică (grafică), deosebit de sugestivă, a condițiilor care fac ca un obiectiv să devină operațional ne este oferită de P. Pospel (Pospel, 1993, p. 11):

STRUCURAREA DEMERSULUI METODIC

109

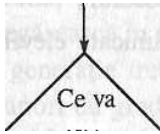
(1)

(început J

Formularea obiectivelor în funcție de cel care învață
„Elevul va fi capabil să...”

(2)

Alegerea unui verb de acțiune



face

Evitarea verbelor abstracte: a înțelege, a ști, a aprecia... Folosirea verbelor concrete: a defini, a identifica, a clasifica, a rezolva...

Comportament \elevul ? neobservabil



Absența comportamentului Comportament observabil

(3) Descrierea produsului acțiunii [■-
rămâne în limitele fixate prin conținutul predat

(4)

Precizarea condițiilor de realizare

- dat fiind că...

- folosind...

- cu... -fără...

(5)

Fixarea criteriilor performanței școlare

procentaj ■ proporție

durată

precizie • cantitate

prag de acceptabilitate

Sfârșit

110

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Definirea operațională a obiectivelor educaționale reprezintă un act deosebit de important pentru demersul didactic. Obiectivele operaționale prezintă următoarele avantaje:

(1) operaționalizarea îl obligă pe profesor să regândească demersul pedagogic și alegerile pe care le face să vizeze o anumită eficacitate;

(2) îl orientează mai sigur pe profesor în proiectarea instruirii;

(3) fixarea obiectivelor facilitează alegerea metodelor și mijloacelor de învățământ;

(4) permit o mai bună diagnoză a dificultăților de învățare ale elevilor și, în consecință, se pot adapta prompt forme de instruire diferențiată;

(5) obiectivele operaționale permit o evaluare mai obiectivă a rezultatelor elevului și a eficienței activității profesorului;

(6) dacă obiectivele operaționale sunt comunicate elevilor, îi pot stimula și direcționa în activitățile lor.

Cei care critică operaționalizarea obiectivelor se folosesc de următoarele argumente:

(a) operaționalizarea introduce o anumită rigiditate și un anumit formalism în procesul de învățare, întrucât se axează numai pe comportamente care pot fi anticipate;

(b) operaționalizarea reduce libertatea profesorului;

(c) nu pot fi exprimate în termeni operaționali comportamentele complexe ale elevului (creativitatea, spiritul critic);

(d) nu pot fi operaționalizate cele mai multe obiective ale domeniului afectiv;

(e) operaționalizarea nu poate face abstracție de natura obiectului de învățământ ; în timp ce disciplinele puternic formalizate sunt mai disponibile pentru obiective definite operațional, disciplinele umaniste întâmpină dificultăți în a proiecta capacități care să fie evaluate prin criterii cantitative.

Dincolo de aceste observații critice, cert este faptul că definirea clară a obiectivelor constituie punctul de plecare pentru elaborarea unui demers pedagogic. Aplicată corect, operaționalizarea obiectivelor devine un instrument eficace în planificarea, organizarea și controlul activității instructiv-educative.

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

111

6. Obiectivele predării-învățării psihologiei în liceu

Preocupările sistematice privind elaborarea unui Curriculum Național concret, apărute în România după 1990 și concretizate în 1998*, au impus o regândire a priorităților învățământului românesc pornind de la faptul că „școala și curriculum-ul ar trebui să ofere un cadru coerent și flexibil, în care cooperarea și competiția, gândirea independentă, opinia liber exprimată și argumentată, atitudinile sociale pozitive să constituie dimensiuni definitorii" {Curriculum Național..., București, 1998, p. 10}.

Adaptarea procesului educațional la dinamica crescândă a cerințelor sociale impune, în primul rând, o redefinire a finalităților educației. Spiritul fiecărei epoci trebuie să se regăsească în educație. De aceea, J. Brunner afirmă, pe drept cuvânt, că „fiecare generație trebuie să-și redefinească natura, direcția și scopurile educației în raport cu gradul de libertate și raționalitate pe care viitoarea generație urmează să-l atingă” (Bruner, 1966, p. 22).

Noul Curriculum Național sintetizează, din acest punct de vedere, ansamblul de așteptări exprimate de școală față de un tânăr capabil să răspundă cerințelor unei realități în schimbare. Aceste exigențe sunt:

- (a) dobândirea unor capacități de gândire critică și divergentă în măsură să-i ajute pe elevi să utilizeze cunoștințele și competențele în diferite situații;
- (b) dezvoltarea motivației și a disponibilității de a reacționa pozitiv la schimbare, ca premisă a dezvoltării personale ;
- (c) formarea unor capacități de inserție socială activă, alături de un set de atitudini și de valori personalizate, care vor permite absolvenților participarea la viața unei societăți deschise și democratice.

Pentru anul școlar 1998-1999 au fost elaborate și introduse următoarele documente, componente ale Curriculum-ului Național:

- (a) Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință (document reglator care asigură coerența componentelor sistemului curricular în termeni de procese și produse);
- (b) Planurile de învățământ-cadru pentru clasele I-XII/XIII (document care stabilește ariile curriculare, obiectele de studiu și resursele de timp necesare abordării acestora);
- (c) Programele școlare pentru fiecare disciplină existentă în planurile cadru de învățământ;
- (d) Evaluarea în învățământul primar. Descriptori de performanță.

112

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Introducerea noului Curriculum Național este însoțită și de o serie de concepte noi, a căror explicitare credem că este necesară pentru ca actualul sau viitorul profesor de psihologie să nu privească deconcertat la varietatea denumirilor folosite pentru a desemna diferite categorii de obiective educaționale și să poată stabili corespondențele necesare cu ceea ce el cunoaște din literatura pedagogică.

Exigențele capitolului de față ne obligă să precizăm înțelesurile conceptelor de obiectiv cadru și obiectiv de referință. Obiectivele cadru sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate și de complexitate. În calitatea lor de dominante disciplinare, ele se referă la formarea unor capacități și atitudini specifice disciplinei și sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu. Obiectivele de referință specifică rezultatele așteptate ale învățării pe fiecare an de studiu și urmăresc progresia în achiziția de competențe și de cunoștințe de la un an de studiu la altul.

Aceste obiective cadru și obiective de referință se regăsesc în programele școlare ale fiecărei discipline de studiu prevăzute prin planul de învățământ. Astfel, programa școlară destinată studiului disciplinei psihologie în liceu stabilește următoarele obiective cadru și de referință:

| Obiective cadru | Obiective de referință |
|--|--|
| I. Cunoașterea fenomenelor psihice, a componentelor și trăsăturilor specifice personalității umane, în scopul înțelegerii vieții subiective a omului | Elevul va fi capabil: • să precizeze obiectul de studiu al psihologiei pe baza argumentelor științifice și empirice; • să definească conceptele de bază cu care operează psihologia; • să analizeze procesele psihice pe baza algoritmului de definire, precizând: conținutul informațional, funcțiile și structurile operaționale, modalitățile subiective și comportamentale; • să identifice interacțiunile dintre procesele psihice; • să analizeze componentele personalității și modul lor de relaționare; |

| | |
|---|---|
| II. Formarea capacităților de a analiza raportul dintre nivelurile psihismului (conștient, subconștient, inconștient) și de a identifica interacțiunile dintre fenomenele psihice în conturarea sistemului de personalitate | <ul style="list-style-type: none"> • să precizeze/analizeze interacțiunile dintre procesele psihice în conturarea sistemului de personalitate; • să evidențieze specificul conștiinței, particularitățile din care rezultă că ea este factorul principal al integrării informaționale și al reglajului; • să argumenteze rolul Eu-lui ca factor integrator al personalității; • să stabilească raporturi între trăsăturile de personalitate și procesele psihice; |
|---|---|

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

113

| Obiective cadru | Obiective de referință |
|--|---|
| III. Însușirea limbajului specific psihologiei și utilizarea sa adecvată în acțiuni de caracterizare și autocaracterizare | <ul style="list-style-type: none"> • să utilizeze corect termenii specifici limbajului psihologic prin distingerea sensului lor de cel din limbajul comun; • să recunoască, în contexte diferite, informații de ordin psihologic; • să realizeze convorbiri, expuneri, caracterizări de factură psihologică și să reacționeze adecvat la solicitările exprimate în limbaj psihologic; |
| IV. Formarea competențelor de operare intra și interdisciplinare (cu cunoștințe psihologice) în analiza și interpretarea unor comportamente reale și teoretice (fictive) | <ul style="list-style-type: none"> • să utilizeze cunoștințele de psihologie în realizarea autocaracterizării și caracterizării psihologice a colegilor, prietenilor etc.; • să realizeze analize ale unor comportamente reale sau preluate din literatură, istorie, folosind adecvat limbajul psihologic; • să elaboreze sinteze tematice, evidențiind domenii de aplicație practică a psihologiei; |
| V. Stimularea interesului față de psihologie și formarea capacității de a folosi cunoștințele psihologice în influențarea (reglarea) comportamentului propriu și al grupului | <ul style="list-style-type: none"> • să distingă elementele de unitate și diversitate psihologică a persoanelor; • să analizeze manifestarea dimensiunilor personalității în contextul dinamicii de grup; • să propună ipoteze personale pentru explicarea unor fenomene psihice; • să emită judecăți de valoare asupra unor enunțuri cu conținut psihologic; • să utilizeze strategii creative pentru rezolvarea unor probleme teoretice și practice; • să manifeste receptivitate pentru cunoașterea și comunicarea interpersonală; • să aprecieze contribuția psihologiei în procesul educației, în general, și în procesul propriei formări, în special. |

Prezentarea succintă a problemelor mai importante legate de teoria definirii și operaționalizării obiectivelor educaționale are scopul de a oferi profesorului de psihologie minima informație necesară pentru a traduce obiectivele specifice disciplinei în termeni operaționali și a organiza mijloacele necesare atingerii acestor obiective. De asemenea, pentru a veni în sprijinul tinerilor profesori, am încercat elaborarea obiectivelor fiecărui capitol și fiecărei teme din programa de psihologie în concordanță cu obiectivele cadru și de referință anterior prezentate.

Acest inventar de obiective ar trebui să permită profesorului de psihologie să (re)gândească activitatea de predare-învățare din perspectiva realizării unor obiective bine determinate și să organizeze situații de învățare concrete, centrate pe elev. Ținem să precizăm faptul că ansamblul obiectivelor propuse are valoare

114

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

orientativă și că ele nu epuizează posibilitățile pe care le poate valorifica profesorul în privința conținutului lecției de psihologie în direcția obținerii și a altor categorii de rezultate decât cele proiectate de noi.

Mai mult, nici nu este posibil să epuizăm posibilitățile oferite de lecția de psihologie dacă ținem cont de

ansamblul factorilor ce trebuie luați în considerare în proiectarea unui demers pedagogic (posibilitățile intelectuale ale elevilor, stilul didactic al profesorului, resursele materiale disponibile etc). Credem însă că organizarea într-un sistem a obiectivelor (obiective ale capitolului și obiective ale fiecărei lecții), precum și încercarea de a viza concomitent dimensiunea informativă și cea formativă a demersului didactic reprezintă o clarificare necesară în acest domeniu viu discutat al elaborării obiectivelor operaționale.

Formularea obiectivelor fiecărei lecții are în vedere faptul că, pentru a trezi și a menține interesul elevilor pentru psihologie, este necesară o concretizare a expunerii, citarea de fapte și experimente care să facă apel la experiența de viață a elevilor. Din păcate, manualul de psihologie nu ne este de prea mare ajutor în această direcție. Revine profesorului obligația de a realiza această ilustrare și de a solicita elevilor ilustrări și exemple personale.

Nu în ultimul rând, am urmărit și angajarea elevilor într-o activitate de autocunoaștere și de intercunoaștere, precum și de exersare a gândirii critice prin realizarea de autocaracterizări, caracterizări, evaluări moral-estetice etc. Nu este și nu trebuie să fie neglijată nici gândirea creativă prin folosirea unor tehnici de argumentare variate în contexte sociale diferite și prin utilizarea unor strategii proprii în rezolvarea de probleme.

Lecțiile de psihologie, dincolo de achiziția unui ansamblu de cunoștințe fundamentale, trebuie să-l ajute pe elev să-și dezvolte o atitudine pozitivă față de sine și față de semenii și să-și construiască un set de valori individuale și sociale care să-i orienteze comportamentul. Trebuie avute în vedere și transferurile interdisciplinare pe care le solicită lecția de psihologie (din literatură, din istorie, din filosofie, din sociologie, din etică), transferuri care permit, pe de o parte, aprofundarea conceptelor de bază ale psihologiei, iar, pe de altă parte, oferă elevului o deschidere și spre alte orizonturi de cunoaștere.

Multe dintre obiective urmăresc o „punere în situație” a celui care trebuie educat. Ce înseamnă „a pune în situație”? Înainte de orice, înseamnă a ridica o problemă, a pune o întrebare care intră în sfera de preocupări și interese ale elevului, înseamnă a valorifica experiența de viață și a răspunde aspirațiilor, preocupărilor, trăirilor și idealurilor elevului. Punerea în situație a celui care este educat nu este deloc simplă, dar aici se va vedea arta profesorului de a cunoaște și a analiza oportunitățile oferite de fiecare temă pentru a introduce viața în mediul învățării și pentru a-l face pe elev să progreseze în însușirea conținuturilor psihologice.

Sunt câteva dintre motivele pentru care, în vederea atingerii obiectivelor fixate, profesorul va trebui să completeze supraizitățile metode (expunerea,

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

115

conversația, exercițiul) cu altele care au mai mult succes în situații date de învățare: simularea, studiul de caz, elaborarea de proiecte, lucrul în grup, exercițiul creativ. Și nu în ultimul rând, elevii trebuie puși în situația de a face evaluări și autoevaluări ale unor situații psihologice, de a exersa o responsabilitate reală pe măsura maturității și competenței lor.

Dacă am insistat mai mult asupra formării elevilor prin psihologie, am făcut-o pentru a atrage atenția asupra faptului că, dincolo de informație, psihologia permite dezvoltarea unor atitudini, a unor capacități și competențe care să-i asigure elevului o inserție socială rapidă și o participare activă la viața unei societăți deschise și democratice. Nu ne rămâne decât să lansăm invitația profesorului de psihologie de a concepe, în această manieră, și alte obiective care să-i permită să propună elevilor situații educative flexibile și individualizate.

7. Aplicații

| Obiective ale capitolului (obiective de referință) | Obiective operaționale ale fiecărei lecții (teme) |
|---|---|
| I. Obiectul psihologiei • să se familiarizeze cu specificul cunoașterii psihologice; • să diferențieze limbajul psihologiei științifice de limbajul psihologiei simțului comun; • să reflecteze asupra psihicului și a naturii sale; | 1) Obiectul psihologiei ca știință. Conceptele de bază ale psihologiei • să precizeze obiectul de studiu al psihologiei; • să definească termenii de bază cu care operează psihologia; • să explice natura psihicului uman prin raportare la expresiile relaționale ale psihicului (psihic și neurofiziologic, psihic și fizic, psihic și sociocultural); • să precizeze domeniile de aplicație practică ale psihologiei; |

| | |
|--|---|
| <p>II. Procesele psihice senzoriale • să utilizeze corect conceptele de bază ale cunoașterii senzoriale; • să stabilească corelații între procesele senzoriale; • să distingă înțelesul științific al termenilor „senzație”, „percepție” ..representare” de înțelesul lor în limbajul comun; • să aprecieze contribuția informațiilor de ordin psihologic în explicarea situațiilor din viața cotidiană;</p> | <p>2) Senzațiile • să definească corect senzațiile; • să stabilească, pe baza definiției, caracteristicile senzațiilor; • să precizeze, pe baza unui desen, structura și funcțiile analizatorului; • să clasifice senzațiile după criteriul naturii conținutului informațional; • să caracterizeze tipurile de senzații; • să recunoască, în exemple din viața cotidiană, aplicațiile legilor sensibilității;</p> |
|--|---|

116

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

| Obiective ale capitolului (obiective de referință) | Obiective operaționale ale fiecărei lecții (teme) |
|--|--|
| - | <p>3) Percepția • să definească percepția; • să caracterizeze percepția prin comparație cu senzațiile; • să argumenteze complexitatea percepției; • să facă distincție între obiectul percepției și fondul percepției; • să explice rolul limbajului în percepția spontană și în observație; • să explice formele complexe ale percepției; • să determine, pe baza unor imagini, factorii care provoacă iluziile perceptive; • să realizeze un afiș publicitar, aplicând legile sensibilității și ale percepției;</p> <p>4) Reprezentarea • să definească reprezentarea; • să stabilească asemănări și deosebiri între percepție și reprezentare; • să explice dubla natură a reprezentării: intuitiv-figurativă și operațional-intelectivă; • să exemplifice diferite tipuri de reprezentări; • să precizeze funcțiile reprezentărilor în gândire; • să precizeze rolul limbajului în formarea reprezentărilor;</p> |

| | |
|---|--|
| <p>III. Procese cognitive superioare • să definească corect procesele și activitățile cognitive superioare; • să realizeze comparații între procesele intelectuale și cele senzoriale; • să caracterizeze procesele cognitive superioare; • să diferențieze procesele cognitive superioare de alte categorii de procese psihice (procesele și activitățile reglatorii, procesele senzoriale); • să identifice, în contexte variate, manifestări ale interacțiunii proceselor psihice; • să argumenteze importanța proceselor cognitive superioare pentru cunoașterea umană;</p> | <p>5) Gândirea • să definească gândirea; • să argumenteze de ce gândirea este considerată proces psihic central; • să precizeze calitățile gândirii (flexibilitate, fluiditate, originalitate, elaborare); • să definească operațiile gândirii; • să ilustreze operațiile gândirii și strategiile algoritmice și euristice; • să explice procesul formării noțiunilor; • să caracterizeze, prin comparație, noțiunile empirice și noțiunile științifice; • să argumenteze valoarea actului de „înțelegere” pentru învățarea școlară; • să explice modul în care decurge înțelegerea unui text;</p> |
|---|--|

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

117

Obiective ale capitolului (obiective de referință)

Obiective operaționale ale fiecărei lecții (teme)

- să realizeze autocaracterizări ale activității intelectuale în urma aplicării unor teste de memorie, imaginație, inteligență;
- să-și organizeze activitatea în funcție de cunoștințele dobândite;

- să definească „problema” și „situația problematică” ;
- să exemplifice fazele procesului rezolutiv;
- să comenteze efectele formative ale rezolvării de probleme;
- să rezolve o problemă, indicând strategia rezolutivă pe care a urmat-o;

6) Limbajul

- să facă distincție între limbă și limbaj;
- să explice raporturile dintre comunicational și cognitiv (limbaj și gândire);
- să caracterizeze formele limbajului;
- să demonstreze, improvizând o situație dialogală, importanța mijloacelor de expresivitate pentru actul comunicării;
- să ilustreze, redactând un text, exigențele limbajului scris;
- să explice interacțiunea limbajului cu diferite procese psihice (procesele senzoriale, imaginație, memorie, voință);

7) Memoria

- să definească memoria;
- să argumenteze importanța memoriei;
- să explice caracteristicile memoriei;
- să analizeze caracterul activ al proceselor memoriei (întipărire, păstrare, reactualizare);
- să aprecieze productivitatea diferitelor forme ale memoriei;
- să explice cum își organizează propria activitate de memorare;
- să-și autoevalueze capacitatea de memorare în urma administrării unui test de memorie;
- să aplice procedeele de optimizare a funcționalității memoriei în organizarea propriei activități de memorare;

8) Imaginația

- să definească imaginația;
- să caracterizeze procesul imaginativ ;
- să identifice, în baza unor exemple, interacțiunea imaginației cu diferite procese psihice;

118

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Obiective ale capitolului (obiective de referință)

Obiective operaționale ale fiecărei lecții (teme)

- să exemplifice procedeele imaginației;
- să caracterizeze formele imaginației;
- să aprecieze rolul imaginației în activitatea de învățare;
- să participe la realizarea unor exerciții de imaginație;

IV. Activități și procese reglatorii

- să definească corect procese și activități reglatorii;
- să analizeze caracteristicile proceselor și activităților reglatorii;
- să stabilească corelații funcționale cu celelalte categorii de procese psihice;
- să analizeze rolul proceselor reglatorii în organizarea conduitei și în adaptarea omului la diferite situații de viață;
- să valorifice limbajul psihologic în comunicarea cu semenii;
- să acționeze pentru organizarea propriei conduite pe baza cunoștințelor însușite;
- să realizeze transferuri interdisciplinare (literatură, istorie, filosofie) pentru analiza unor tipuri de comportament uman;

9) Activitatea umană

- să precizeze înțelesurile noțiunii de activitate umană;
- să explice structura ierarhică a activității umane;
- să analizeze legătura dintre tipul de activitate dominantă și vârstă;

10) Motivația

- să definească motivația și conceptele derivate: trebuințe, intenții, impulsuri, valențe, tendințe;
- să precizeze, pe baza analizei unor exemple, rolul motivației în activitatea umană;
- să facă distincție, pe baza caracteristicilor lor, între diferite structuri motivaționale;
- să analizeze înlănțuirea diferitelor categorii de trebuințe din piramida lui Maslow;
- să aprecieze productivitatea diferitelor forme ale motivației;
- să explice relația motivație-performanță;
- să definească „optimum-ul motivațional”;
- să realizeze caracterizarea suportului motivațional personal implicat în activitatea de învățare;
- să se autocaracterizeze din perspectiva nivelului de aspirație;

11) Afectivitatea

- să definească procesele afective;
- să explice interacțiunea afectivității cu motivația și cu procesele cognitive;
- să reproducă, prin mimică sau gestică, diferite expresii emoționale;
- să caracterizeze diferite categorii de trăiri afective;
- să exemplifice fiecare tip de trăire afectivă;
- să recunoască, în fragmente literare, diferite trăiri afective;

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

119

Obiective ale capitolului (obiective de referință)

Obiective operaționale ale fiecărei lecții (teme)

- să analizeze, comparativ, teoriile asupra declanșării proceselor afective;
- să-și caracterizeze comportamentul afectiv în diferite situații de viață;
- să explice rolul proceselor afective în activitatea umană și în procesul cunoașterii interpersonale;

12) Voința

- să definească voința;
- să precizeze caracteristicile efortului voluntar;
- să ilustreze aceste caracteristici cu exemple personale;
- să explice interacțiunea voinței cu procesele cognitive și afectiv-motivaționale;
- să identifice fazele actelor voluntare în situații de viață în care sunt implicați în mod direct (de exemplu, pregătirea lecțiilor, pregătirea unui examen);
- să-și autocaracterizeze capacitatea de efort voluntar;
- să acționeze pentru autoeducarea calităților voinței;

13) Deprinderile

- să definească deprinderile;
- să explice rolul deprinderilor în desfășurarea activității umane;
- să clasifice deprinderile după diferite criterii;
- să precizeze etapele formării deprinderilor;
- să exemplifice aceste etape în situația formării unor deprinderi motorii;
- să explice rolul exercițiului în formarea deprinderii;
- să analizeze fenomenele de interacțiune a deprinderilor (transferul și interferența);
- să ilustreze aceste fenomene de interacțiune cu exemple personale;

14) Atenția

- să definească atenția;
- să stabilească, pe baza unor exemple, rolul atenției în activitatea umană, în general, și în activitatea de învățare, în special;

- să identifice, în situații diferite de viață, formele atenției;

120

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

| Obiective ale capitolului (obiective de referință) | Obiective operaționale ale fiecărei lecții (teme) |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • să exemplifice factorii care determină apariția atenției involuntare; • să precizeze condițiile care favorizează atenția voluntară; • să recunoască, în situații concrete, manifestări ale calităților atenției ; • să identifice modalitățile prin care pot fi educate calitățile atenției; • să realizeze autocaracterizări din perspectiva calităților atenției, pe baza rezultatelor obținute la diferite teste de atenție; |
| V. Interacțiunea proceselor psihice • să explice articularea diferitelor procese psihice în cadrul SPU; • să analizeze relațiile dintre nivelurile psihismului; | 15) Sistemul psihic uman și conștiința • să explice caracteristicile SPU; • să analizeze nivelurile psihismului; • să ofere variate răspunsuri la întrebarea „Ce înseamnă a fi conștient ? ” ; • să evidențieze specificul conștiinței, particularitățile din care rezultă că este factorul principal și dominant al integrării informaționale și al reglajului; • să caracterizeze inconștientul din perspectiva teoriei freudiene; |
| VI. Sistemul de personalitate • să analizeze componentele personalității și modul lor de relaționare; • să recunoască, în contexte diferite, manifestări ale trăsăturilor de personalitate; • să analizeze trăsăturile de personalitate ale unor personaje literare și istorice; • să realizeze caracterizări și autocaracterizări din perspectiva trăsăturilor de personalitate; • să distingă elementele de unitate și diversitate psihologică a personalității; • să analizeze manifestarea dimensiunilor personalității în contextul dinamicii grupului-clasă; | <p>16) Personalitatea • să precizeze înțelesurile conceptului de personalitate; • să argumenteze rolul Eu-lui ca factor integrator al personalității; • să facă distincție între termenii „individ”, „persoană”, „personalitate”; • să explice conceptele psihosociologice de „rol” și „status” ;</p> <p>17) Temperamentul • să realizeze legătura între temperament și tipul de activitate nervoasă superioară; • să analizeze diferite clasificări ale temperamentelor (Galenus și Hippocrate, Eysenck, Jung, Kretschmer); • să precizeze locul temperamentului în sistemul de personalitate; • să caracterizeze tipurile de temperament;</p> |

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

121

| Obiective ale capitolului (obiective de referință) | Obiective operaționale ale fiecărei lecții (teme) |
|--|---|
| • să manifeste receptivitate pentru cunoașterea și comunicarea interpersonală; • să stabilească raporturi între trăsăturile de personalitate și procesele psihice; | • să-și determine propriul temperament; • să identifice temperamentul unor colegi; • să argumenteze importanța, pentru activitatea educativă, a cunoașterii temperamentului elevului de către profesor; |

| | |
|--|--|
| | <p>18) Aptitudinile • să definească aptitudinile; • să explice rolul eredității și al învățării în manifestările aptitudinale ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • să exemplifice manifestări timpurii și târzii ale aptitudinilor; • să analizeze componentele aptitudinii pedagogice pe baza propriei experiențe școlare și a unor fragmente literare (de exemplu, Dormu' Trandafir); • să realizeze autocaracterizări și caracterizări ale altor persoane din punct de vedere aptitudinal; • să exemplifice tipuri de aptitudini necesare pentru reușita într-un domeniu de activitate; |
| | <p>19) Caracterul • să evidențieze specificul caracterului în calitate de latură relațional-valorică a personalității; • să explice raporturile caracterului cu temperamentul și cu aptitudinile; • să precizeze structura atitudinii caracteriale ; • să exemplifice diferite tipuri de atitudini; • să realizeze un autoportret caracterial; • să ilustreze diferite tipuri caracteriale cu ajutorul unor personaje din literatură, istorie etc.; • să analizeze piramida atitudinilor caracteriale după Allport; • să realizeze evaluări morale ale unor comportamente reale sau imaginare;</p> |
| | <p>20) Creativitatea</p> <ul style="list-style-type: none"> • să precizeze înțelesurile conceptului de creativitate; • să analizeze modelul bifactorial al creativității (P. Popescu-Neveanu); • să dea exemple de atitudini creative; |

122

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

| Obiective ale capitolului (obiective de referință) | Obiective operaționale ale fiecărei lecții (teme) |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • să explice stadiile procesului creației după psihologul englez G. Wallas; • să participe la diferite exerciții de creativitate propuse de profesor; • să aprecieze importanța stimulării creativității în activitatea școlară; • să citească biografii ale unor personalități care prin creația lor au revoluționat diferite domenii ale cunoașterii. |

II. PROIECTAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE

1. Proiectare didactică / Design instrucțional

Proiectarea didactică este o activitate de anticipare a pașilor ce urmează a fi parcurși pentru realizarea instrucției și educației. Analitic vorbind, ea se referă la ansamblul operațiilor de anticipare a obiectivelor, conținutului, metodelor și mijloacelor de învățare, a instrumentelor de evaluare și a relațiilor ce se stabilesc între toate aceste elemente în contextul unui mod specific de organizare a activității didactice (Vlăsceanu, 1988, p. 249).
 În legătură cu proiectarea didactică, literatura pedagogică a acreditat și termenul de design instrucțional („design al instruirii”), prin care se înțelege actul de anticipare, de prefigurare a demersului didactic în scopul de a asigura o desfășurare eficientă a procesului de învățământ. Importanța design-ului instrucțional pentru optimizarea

activității de predare-învățare-evaluare este susținută și argumentată în mod convingător de R. Gagne și L. Briggs : „învățarea trebuie să fie planificată și nu întâmplătoare, astfel încât fiecare persoană să ajungă cât mai aproape de obiectivele folosirii optime a talentelor sale, să trăiască o existență pleneră și să se integreze în mediul fizic și social. Evident, aceasta nu înseamnă că planificarea instruirii va avea ca efect formarea unor indivizi cât mai asemănători. Dimpotrivă, se va obține o mai mare diversitate. Instruirea planificată își propune să-1 ajute pe fiecare individ să se dezvolte cât mai mult în propriile sale direcții" (Gagne, Briggs, 1977, p. 12). Designul instrucțional are, în concepția autorilor amintiți, următoarele caracteristici (Gagne, Briggs, 1977, pp. 12-13):

- (a) planificarea instruirii trebuie făcută pentru fiecare individ (tipul de instruire descris este orientat spre individul uman în dezvoltarea sa de la stadiul de copil până la cel de adult);
- (b) design-ul instrucțional cuprinde faze care sunt atât de ordin imediat, cât și de durată; design-ul în sens imediat este ceea ce face profesorul elaborându-și planul de lecție, înainte de a realiza predarea; aspectele de ordin mai îndepărtat ale design-ului instrucțional vizează un set de lecții organizate pe „teme” și care sunt proiectate de profesori sau echipe de profesori;

124

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

- (c) instruirea proiectată sistematic poate afecta în mare măsură dezvoltarea individului; esențial este să ne asigurăm că nimeni nu este dezavantajat din punct de vedere educativ, că fiecare are șanse egale de a-și folosi talentele la cel mai înalt nivel;
- (d) proiectarea instruirii trebuie să se bazeze pe cunoașterea modului în care învață ființele umane, altfel spus, design-ul instrucțional trebuie să țină cont de condițiile învățării, care trebuie stabilite în funcție de efectele pe care dorim să le obținem.

În spiritul aceleiași cerințe de raționalizare a activității didactice, Gilbert de Landsheere (1979, p. 266) precizează că design-ul instrucțional (el îl numește design pedagogic) constă în:

- (a) a defini obiectivele, la unul sau mai multe niveluri;
- (b) a sugera teme de activitate susceptibile de a provoca învățarea în sensul dorit;
- (c) a oferi posibilitatea de alegere a metodelor și mijloacelor;
- (d) a propune instrumente de control al predării-învățării;
- (e) a determina condițiile prelabile ale unei activități de învățare eficiente.

Analiza principiilor fundamentale ale design-ului instruirii ne conduce la concluzia că succesiunea de operații care ghidează comportamentul de proiectare și realizare a activității didactice, respectiv, succesiunea etapelor anticipate cu o anumită probabilitate de către profesor sugerează existența unei logici a proiectării activității didactice, deci a unei structuri raționale și coerente care-i permite profesorului să organizeze și să aplice cele proiectate.

Experiența a demonstrat că activitatea didactică devine cu atât mai rodnică, cu cât este mai temeinică și mai minuțios pregătită. Nu trebuie să cădem însă în capcana fetișizării rolului acțiunilor anticipative, pentru că, oricât de bine ar fi făcută, proiectarea pedagogică nu asigură, prin ea însăși, realizarea unei activități didactice eficiente. Transpunerea în practică a unui proiect depinde de măiestria, de „harul didactic” al profesorului. Proiectul rămâne un ghid de acțiune care oferă profesorului mijloace de adaptare subtilă la particularitățile fiecărei situații pedagogice în parte, precum și modalitățile de individualizare a instruirii.

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

125

2. Etape ale proiectării activității didactice

Profesorul, indiferent de experiența pe care o are la catedră, trebuie să-și organizeze munca etapă cu etapă, în funcție de orizontul de timp luat ca referință, distingem două tipuri de proiectare pedagogică (Vlăsceanu, 1988, pp. 250): (a) proiectarea globală, care are drept referință o perioadă mai mare din timpul de instruire (ciclu școlar sau an de studiu) și se concretizează în elaborarea planurilor de învățământ și a programelor școlare; (b) proiectarea eșalonată, care are ca referință perioade mai mici de timp, de la anul școlar până la timpul consacrat unei activități didactice și se concretizează în:

- (a) proiectarea activității anuale ;
- (b) proiectarea activității semestriale ;
- (c) proiectarea unei lecții.

Proiectarea globală creează cadrul, limitele și posibilitățile proiectării eșalonate. Cadrul didactic realizează o proiectare eșalonată, elaborând următoarele instrumente de lucru:

- (a) proiectul anual al predării disciplinei;
- (b) proiectul semestrial (ceea ce numim în mod obișnuit planificarea calendaristică a materiei);
- (c) proiectarea fiecărei lecții.

Documentele pe care le va utiliza profesorul pentru proiectarea activității la disciplina pe care o predă sunt: planul de învățământ, programa școlară și manualul.

Planul de învățământ reprezintă un document oficial (elaborat de Ministerul Educației Naționale) care stabilește ariile curriculare, obiectele de studiu și succesiunea lor pe ani școlari, precum și resursele de timp necesare abordării acestora (numărul de ore alocate săptămânal și anual pentru fiecare disciplină).

Programa școlară este un document care detaliază conținutul procesului instructiv-educativ la o disciplină de învățământ. Programa școlară precizează obiectivele (cadru și de referință) ce trebuie realizate la disciplina respectivă, conținuturile învățării, repartizate pe teme și subteme, exemple de activități de învățare, precum și standardele curriculare de performanță.

Manualul școlar este documentul care dezvoltă și concretizează conținutul programei prin prezentarea sistemului de cunoștințe, precum și a unui ansamblu

126

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

de întrebări, exerciții, probleme, demonstrații care să-l ajute pe elev în asimilarea cunoștințelor. Manualul este un instrument de lucru pentru elevi, iar pe profesor îl orientează în conceperea demersului didactic al fiecărei activități de predare-învățare.

Cum sunt folosite aceste documente de către profesor în vederea desfășurării activității de proiectare ? Întrucât există diferențe în ceea ce privește numărul de ore alocate săptămânal și, respectiv, anual predării psihologiei în liceu (în funcție de profil: real, uman, pedagogic), profesorul va începe prin consultarea planului de învățământ care îl va ajuta să-și determine resursele de timp pe care le are la dispoziție pentru parcurgerea conținutului tematic. În acest fel, va stabili ritmuri diferite de parcurgere și aprofundare a materiei în cazul claselor cu o oră pe săptămână, respectiv în cazul claselor cu două ore de psihologie pe săptămână.

Repartizarea materiei pe lecții și alte tipuri de activități se face de către profesor prin consultarea programei școlare și a manualului. Pentru profesor, programa școlară este principalul ghid în proiectarea și desfășurarea activităților, mai ales că, în anumite circumstanțe, ea suplinește lipsa unor manuale sau a unor teme prevăzute de programă și care nu se regăsesc în manuale.

Noile programe de psihologie (aplicabile începând cu anul școlar 1998/1999) organizează conținutul tematic al disciplinei pe două segmente : conținut obligatoriu și conținut opțional. Această marcare lasă profesorului o anumită autonomie în dimensionarea ofertei de învățare. Selectarea temelor din conținutul opțional se va face în funcție de numărul de ore pe care îl are la dispoziție profesorul (conform alocării timpului prin planul de învățământ), dar și în funcție de ritmurile de învățare ale elevilor, de interesul manifestat de aceștia pentru anumite teme. Din păcate însă, profesorul nu poate beneficia prea mult de această libertate pentru că el se confruntă în continuare cu un manual prea încărcat, abstract, sărac în exemple și exerciții aplicative, iar eludarea (neparcurgerea) unor părți din acest manual nu va face decât să îngreuneze și mai mult înțelegerea, în raport cu acest manual, profesorul nu îndrăznește prea mult să-și aleagă propriul demers.

Dacă în programele școlare mai vechi eșalonarea conținutului pe teme și subteme era însoțită și de indicarea numărului de ore afectat fiecărei teme și subteme, în noile programe acest lucru nu se mai face, în ideea de a lăsa profesorului libertatea să-și organizeze conținuturile în funcție de volumul și gradul de dificultate al cunoștințelor, de nivelul clasei, de resursele materiale pe care le are la dispoziție și, nu în ultimul rând, de experiența didactică proprie.

Prin urmare, prima operație importantă de proiectare care revine profesorului la început de an școlar este proiectarea anuală și proiectarea semestrială a materiei. Fiecare cadru didactic își proiectează activitatea într-un mod propriu,

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

127

plecând de la cerințele programei și luând în considerare elementele specifice ale situației de instruire pe care le-am prezentat anterior. Pentru tinerii profesori, aflați în perioada de inițiere didactică, credem însă că este util să oferim un model orientativ de proiectare anuală și un model de proiectare semestrială a materiei la disciplina psihologie. El poate fi luat drept un ghid căci, o dată înțelese operațiile implicate în elaborarea unor astfel de proiecte, este mult mai ușor să concepi, dintr-o perspectivă sistemică și holistă, ansamblul instrumentelor care pregătesc (anticipă) activitatea didactică ce se va desfășura pe parcursul unui an școlar.

Profesorul poate îmbunătăți aceste instrumente de la un an la altul dacă pe parcursul anului el și-a notat dificultățile întâmpinate de elevi în însușirea unor noțiuni, respectiv noțiunile care ar trebui adăugate, reamintite, suprimate ori structurate anul viitor, conținuturile care au fost apreciate și au trezit interesul elevilor. Exigențele în ceea ce privește structura acestor proiecte pot să difere uneori, esențial rămâne însă faptul de a nu complica inutil instrumentele de lucru cu tot felul de rubricări care, evident, ar fi completate cu superficialitate. Trebuie să ne menținem la aspectele strict necesare care pot fi anticipate, aspectele de detaliu urmând a fi proiectate la momentul oportun.

Proiectarea activității anuale este menită să ofere o perspectivă mai îndelungată asupra predării disciplinei. Este necesară, așadar, o viziune de ansamblu asupra obiectului de studiu, plecând de la cunoașterea (analiza) obiectivelor disciplinei, a conținutului și a standardelor de performanță. Realizarea proiectului anual presupune:

- (a) identificarea obiectivelor generale urmărite în predarea disciplinei;
- (b) analiza conținutului și delimitarea unităților mari de conținut (capitole, teme), stabilirea succesiunii acestora în conformitate cu logica internă a disciplinei;
- (c) stabilirea ritmului de parcurgere a materiei prin precizarea numărului de ore pentru fiecare unitate de

conținut;

(d) distribuția timpului de instruire pe tipuri de activități: predare, recapitulare și sistematizare, evaluare. Proiectul poate îmbrăca forma unui plan cu următoarea structură:

| Semestrul | Capitol/Teme | Nr. ore | Repartizarea orelor pe tipuri de activități | | |
|-----------|--------------|---------|---|-------------------|----------|
| | | | predare-învățare | recapit.-sistemat | evaluare |
| | | | | | |

128

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Prezentăm în continuare un model de realizare a planificării anuale a materiei la disciplina psihologie, în varianta în care psihologia se studiază în două ore pe săptămână :

| Semestrul | Capitol/Teme | Nr. ore | Repartizarea orelor pe tipuri de activități | | |
|-------------------------------|-------------------------|---------|---|--------------------|----------|
| | | | predare-învățare | recapit.-sistemat. | evaluare |
| I 17 săpt. 17x2=34 ore | 1. Obiectul psihologiei | 2 | 26 | 4 | 4 |
| | 2. Procesele senzoriale | | | | |
| | (a) Senzațiile | 3 | | | |
| | (b) Percepțiile | 3 | | | |
| | (c) Reprezentările | 2 | | | |
| | 3. Gândirea | 6 | | | |
| | 4. Limbajul | 2 | | | |
| 5. Memoria | 4 | | | | |
| | 6. Imaginația | 2 | | | |
| | 7. Activitatea umană | 2 | | | |
| II 17 săpt. 17x2=34 ore | 8. Motivația | 3 | 26 | 4 | 4 |
| | 9. Afectivitatea | 3 | | | |
| | 10. Voința | 2 | | | |
| | 11. Deprinderile | 2 | | | |
| | 12. Atenția | 2 | | | |
| | 13. SPU și conștiința | 2 | | | |
| | 14. Personalitatea | 2 | | | |
| | 15. Temperamentele | 3 | | | |
| | 16. Aptitudinile | 2 | | | |
| | 17. Caracterul | 3 | | | |
| | 18. Creativitatea | 2 | | | |

Proiectarea activității semestriale reprezintă o continuare a proiectării anuale și constă în;

- precizarea obiectivelor terminale ale fiecărui capitol;
- repartizarea materiei pe lecții și alte tipuri de activități;
- stabilirea lecțiilor de recapitulare și sistematizare, precum și a lecțiilor de evaluare;
- selectarea mijloacelor de învățământ.

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

129

Având în vedere noua structură a anului școlar, care prevede trei săptămâni la sfârșitul fiecărui semestru destinate recapitulării și sistematizării materiei, precum și evaluării sumative a rezultatelor școlare, se impune o proiectare separată a acestor activități. În aceste condiții, proiectarea activității didactice semestriale (pentru fiecare disciplină în parte) va avea două părți: o parte destinată activităților de predare-învățare și de evaluare formativă și o parte destinată activităților de recapitulare, sistematizare și evaluare sumativă. Planificarea semestrială a materiei la disciplina psihologie

| Nr. crt. | Capitolul/Obiective | Subiectul | Nr. ore | Data |
|----------|--|---|---------------------------------|------|
| I | Introducere în problematica psihicului uman. Obiectul psihologiei Elevii vor fi capabili: • să surprindă specificul cunoașterii psihologice; • să diferențieze limbajul psihologiei științifice de limbajul psihologiei simțului comun; • să reflecteze asupra psihicului și a naturii sale; • să distingă între diferite categorii de fenomene psihice; | (1) Psihologia și simțul comun; Ce este psihicul ? (2) Obiectul psihologiei. Clasificarea fenomenelor psihice; | 1 1 | |
| II | Procese senzoriale • să utilizeze corect conceptele de bază ale cunoașterii senzoriale; • să stabilească corelații între procesele senzoriale; • să distingă înțelesul științific al termenilor de „senzație”, „percepție”, „reprezentare”, de înțelesul lor în limbajul comun; • să aprecieze contribuția informațiilor de ordin psihologic în explicarea situațiilor din viața cotidiană; | (3) Senzațiile: definiție, caracterizare, mecanisme neurofiziologice; (4) Clasificarea senzațiilor; (5) Legile sensibilității; aplicații; (6) Percepția - definire și caracterizare; (7) Legile percepției; aplicații; (8) Forme complexe ale percepției ; Observația și spiritul de observație; aplicații; (9) Reprezentarea: definiție și caracterizare; (10) Clasificarea reprezentărilor ; rolul reprezentărilor în activitatea mentală; aplicații; | 1 1 1 1 1 1 1 | |

130

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

| Nr. crt. | Capitolul/Obiective | Subiectul | Nr. ore | Data |
|----------|--|--|-------------------------------------|------|
| III | Procese cognitive superioare • să definească corect conceptele de bază ale cunoașterii logice, raționale; • să realizeze comparații între procesele intelectuale și procesele senzoriale; • să caracterizeze procesele cognitive superioare; • să diferențieze procesele cognitive superioare de alte categorii de procese psihice; • să argumenteze importanța proceselor cognitive superioare pentru cunoașterea umană; | (11) Intelectul și specificul reflectării prin procesele cognitive superioare; (12) Gândirea ca proces psihic central; (13) Modalități de operare a gândirii; algoritmica și euristica; (14) Noțiunile și formarea lor; ^ (15) Învățarea cognitivă; înțelegerea; (16) Rezolvarea de probleme; aplicații; (17) Cunoaștere și comunicare ; particularități ale | 1 1 1 1 1 1 1 | |

| | | | | |
|----|--|--|---------------------------------|--|
| | | procesului de comunicare; funcțiile limbajului; (18) Formele limbajului; aplicații; (19) Memoria: definire și caracterizare; (20) Procesele memoriei; (21) Factorii, legile și optimizarea memoriei; (22) Calitățile memoriei; memorie și uitare; aplicații; (23) Imaginația: definiție, caracterizare, procedee ale imaginației; (24) Formele imaginației; | 1 1 1 1 1 1 1 | |
| rv | Activități și procese reglatorii • să stabilească legătura între activitatea umană și procesele psihice; • să analizeze structura ierarhică a activității umane. | (25) Activitatea umană; definiție, elemente componente, structura psihologică a activității; (26) Formele activității. | 1 1 | |

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

131

Planificarea lecțiilor de recapitulare și de evaluare

| Obiective | Subiect | Tip de lecție | Nr. ore | Data |
|--|--|--------------------------------|---------|------|
| Elevul va fi capabil: • să utilizeze corect, în contexte diferite, conceptele psihologice; • să stabilească corelații între diferite categorii de procese psihice; • să integreze în structuri logice cunoștințele dobândite; • să determine noi aplicații ale conținuturilor psihologice; • să realizeze transferuri intra- și interdisciplinare; • să explice locul central ocupat de gândire în procesul cunoașterii; • să-și îmbunătățească procedeele muncii intelectuale; • să-și alcătuiască propriul portofoliu. | (1) Interacțiunea proceselor psihice senzoriale; | recapitulare și sistematizare; | 1 | |
| | (2) Relația între gândire și limbaj ca relație între cognitiv și comunicațional; | | 1 | |
| | (3) Procese cognitive implicate în rezolvarea de probleme; reguli empirice ale procesului rezolutiv; | | 1 | |
| | (4) Aplicații: Cum să realizăm o învățare eficientă; | » | 1 | |
| | (5) Lucrare scrisă semestrială; | evaluare | 1 | |
| | (6) Analiza lucrărilor | » | 1 | |
| | (7) Prezentarea eseului „Cum ar fi viața fără imaginație ? ” ; | n | 1 | |
| | (8) Evaluarea portofoliului. | n | 1 | |

3. Proiectarea lecției

3.1. Exigențe ale proiectării lecției

Dacă proiectarea anuală și semestrială a materiei la o disciplină a presupus, în principal, însușirea unei tehnici de

lucru, proiectarea lecției este un act de creație al profesorului care dă măsura intuiției, a imaginației pedagogice, a inventivității și a talentului său pedagogic. Elaborarea unei lecții, „departe de a fi o improvizație de moment, constituie un veritabil act de creație pedagogică, o construcție gândită, proiectată și organizată cu grijă în toate aspectele ei esențiale și, uneori, chiar în cele de amănunt. În afara unor calități de personalitate, profesorul trebuie să dovedească și o profundă înțelegere a fenomenelor specifice instruirii

132

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

și educației, fundamentată pe o temeinică pregătire didactico-metodică, pe cultură pedagogică elevată" (Cerghit, 1983, p. 61).

Contrar unor opinii care susțin că o proiectare analitică a lecției echivalează cu o șablonizare a activității didactice și cu o ignorare a elementelor neprevăzute care pot să apară pe parcursul desfășurării efective a lecției, considerăm că adaptarea acțiunii profesorului la circumstanțele concrete din fiecare clasă se realizează cu mai multă ușurință atunci când sunt pregătite minuțios procesele și operațiile ce urmează a fi realizate.

Orice acțiune de proiectare și realizare a unei lecții reprezintă, de fapt, un set de decizii pe care profesorul le ia pentru a pune în corelație elementele prioritare ale activității sale și a găsi varianta optimă în raport cu situația educațională concretă. Schema de principiu a situațiilor asupra cărora profesorul trebuie să delibereze și să decidă ar putea fi constituită din răspunsurile la câteva întrebări esențiale, răspunsuri care vor contura etapele proiectării didactice. Acestea sunt:

- (a) Ce voi face?
- (b) Cu ce voi face ?
- (c) Cum voi face ?
- (d) Cum voi ști ?

I. Jinga și I. Negreț (1994, p. 79) ne oferă o sistematizare practică a etapelor și operațiilor proiectării, plecând de la aceste patru întrebări:

IV

Ce voi face ?

II Cu ce voi face ?

III Cum voi face ?

Cum voi ști dacă s-a realizat ceea ce trebuia ?

II

III

■*■ IV

Înainte de orice altceva, precizați în mod clar obiectivul educațional al activității didactice pe care intenționați să realizați!

Analizați atent resursele educaționale de care dispuneți pentru a realiza activitatea!

Elaborați strategii educaționale potrivite pentru a realiza obiectivele!

Stabiliți un sistem de evaluare (control) a eficienței activității pe care o veți realiza!

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

133

Profesorul se vede obligat să adopte o serie de decizii privind componentele--cheie ale lecției, toate luate înainte de a trece practic la realizarea ei. Redate într-o „logică a proiectării", deciziile profesorului se concretizează în următoarea succesiune de acțiuni, rezultate din corelarea etapelor anterior precizate (Cucoș, 1996, p. 125):

- (a) analiza generală a lecției prin consultarea programei, a manualului sau a altor materiale bibliografice;
- (b) determinarea obiectivului general și a obiectivelor operaționale prin decelarea capacităților umane ce pot fi identificate, măsurate, exprimate ;
- (c) selectarea și organizarea conținutului învățării în unități și teme principale, care să fie convergente și să slujească obiectivele fixate;
- (d) alegerea și combinarea metodelor și procedurilor didactice pentru situațiile concrete, în acord cu secvențele de conținut, particularitățile elevilor, obiectivele lecției;
- (e) selectarea unor mijloace de învățământ sau proiectarea unor materiale cerute de fiecare eveniment al instruirii;
- (f) stabilirea modalităților de activitate cu elevii (activitate frontală, abordare individualizată, lucrul în grupuri sau pe grupe de nivel, activitate combinată);
- (g) alegerea metodelor și a instrumentelor de evaluare corespunzătoare pentru a constata nivelul realizării obiectivelor propuse.

După cum se poate constata din această schemă metodologică, proiectarea lecției este rodul unei abordări sistematice, care ține seama de variabilele ce alcătuiesc ciclul complet al parcurgerii lecției. Proiectarea lecției se încheie cu elaborarea unui proiect de lecție, asigurându-se interacțiunea optimă a tuturor componentelor sale, fără să se piardă din vedere ansamblul procesului de învățământ.

Proiectul de lecție se compune dintr-o parte introductivă, care fixează un număr de elemente comune oricărei lecții, și anume :

Data:
 Clasa:
 Obiectul:
 Subiectul lecției:
 Scopul (obiectivul fundamental):
 Tipul de lecție:
 Obiective operaționale:
 134

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Metode și procedee didactice : Mijloace de învățământ: Material bibliografic:

Partea a doua a proiectului cuprinde desfășurarea propriu-zisă a lecției, în care se indică momentele (evenimentele) lecției, se prezintă detaliat secvențele de conținut, se descriu acțiunile întreprinse de profesor și elevi, se precizează mai atent metodele, procedeele și mijloacele care intră succesiv în scenă și se stabilesc elementele de feed-back care intervin pe parcursul lecției. Această a doua parte a proiectului se poate prezenta sub forma unui tabel cu următoarele rubrici:

| Secvențele lecției | Obiective operaționale | Conținutul lecției | Strategii didactice | Evaluarea rezultatelor |
|--------------------|------------------------|--------------------|---------------------|------------------------|
| | | | | |

Există mai multe scheme sau modele sub care se poate prezenta proiectul de lecție. Unii profesori militează pentru proiecte analitice, tip scenariu, care scot în evidență o componentă a lecției și care descriu, separat, activitatea profesorului și a elevilor, în timp ce alți profesori susțin variante mai simple, care vizează doar prelucrarea metodică a conținutului și, respectiv, sarcinile de învățare repartizate elevilor. Indiferent de varianta folosită, important este ca demersul anticipativ întreprins de profesor să se adecveze situațiilor concrete de învățare și să conducă la rezultate satisfăcătoare.

În concluzie, pledăm pentru un proiect de lecție bine structurat, chiar dacă desfășurarea lecției va depinde de activitatea „spontană” a elevilor. Nu este o contradicție. Dacă planul este bine structurat, atunci el cuprinde, în cea mai mare parte, problemele ridicate de elevi. În plus, este întotdeauna mai ușor să modifici un plan preexistent decât să construiești unul în timpul lecției. Elaborarea unor lecții bune presupune mulți ani de activitate didactică. Progresul este posibil nu numai datorită spiritului critic și dorinței permanente de perfecționare a profesorului, ci și sprijinului elevilor cu care se lucrează și, nu în ultimul rând, unei permanente autoevaluări. Această autoevaluare s-ar putea realiza și prin adnotarea sau sinteza observațiilor după ținerea unei lecții. Astfel, profesorul poate consemna, la sfârșitul lecției, dificultățile întâmpinate de elevi în rezolvarea unor sarcini, interesul elevilor pentru problemele discutate, modul de utilizare a timpului de instruire etc. În anul următor, toate aceste observații vor servi ca suport pentru o mai bună organizare a demersului metodic-științific de pregătire a unei lecții.

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

135

3.2. Tip de lecție și variantă de lecție

În literatura pedagogică întâlnim o varietate de puncte de vedere cu privire la criteriile de analiză și tipologizare a lecțiilor. Au fost luate în discuție următoarele criterii:

- sarcina didactică fundamentală;
- forma de activitate dominantă;
- locul de desfășurare ;
- conținutul specific al lecției;
- metoda dominantă.

Criteriul cel mai operant și acceptat în literatura de specialitate de la noi este cel al sarcinii didactice fundamentale, în funcție de care s-au stabilit mai multe tipuri de lecție. Prin tip de lecție se înțelege un anumit mod de construire și desfășurare a lecției, determinat de sarcina didactică fundamentală. Miron Ionescu preferă termenul (sintagma) categorie de lecție celui de tip de lecție, întrucât „categoriile de lecție este bine să fie privite ca modele orientative, care pot fi modificate, și nu ca tipare rigide, inflexibile în proiectarea și desfășurarea lecției” (Ionescu, 1998, p. 79). Se consideră, așadar, că denumirea de „tip de lecție” are o conotație defavorabilă pe linia rigidității și algoritmizării gândirii, căci ne duce cu gândul la o structură fixă, standardizată, care se cere a fi respectată întocmai.

Nu credem că schimbarea unei denumiri, adică trecerea de la denumirea de „tip de lecție” la cea de „categorie de lecție” este în măsură să rezolve problema (care, evident, nu stă în denominația ei), întrucât ceea ce contează este, de fapt, modul în care profesorul se raportează la tipul/categoria de lecție, astfel încât ansamblul elementelor care intră în joc în desfășurarea unei lecții (obiective, conținut, strategii de instruire, mijloace de învățământ, nivel de pregătire a elevilor) să se subordoneze sarcinii didactice fundamentale.

Cum trebuie, așadar, să interpretăm tipul de lecție? Formula pe care ne-o propune I. Cerghit și care permite

profesorului folosirea tipului de lecție ca pe un instrument de lucru flexibil și nu ca pe o schemă-șablon este următoarea: tipul de lecție „poate fi considerat drept «model» care are sarcina de a reduce un șir de lecții asemănătoare, prin finalitățile lor, la o structură mai simplă, dar fundamentală, reprezentativă pentru întreaga categorie. Aceasta înseamnă că nu există o «lecție-tip», o «lecție-model» care să poată fi reprodusă mereu în același mod, ci numai situații asemănătoare care sugerează o structură asemănătoare, tipică pentru o categorie dată. [...] Tipologia filtrează similaritățile cât și diferențele

136

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

dintre lecții, îndemnând la construcții care valorifică experiențe atestate deja, fără să impună vreo restricție căutărilor noi, creației și originalității" (Cerghit, 1983, pp. 117-118). Faptul că profesorul poate să găsească o multitudine de modalități de combinare a factorilor variabili care intervin într-o lecție astfel încât să obțină combinația optimă face ca în cadrul fiecărui tip de lecție să întâlnim o multitudine de variante de lecție.

Prin variantă de lecție se înțelege modalitatea concretă de organizare a unei lecții, modalitate determinată, pe de o parte, de tipul căruia îi aparține, iar, pe de altă parte, de factorii variabili care intervin. Tipul de lecție nu este deci o structură abstractă și invariabilă; el se concretizează și se realizează prin variantele sale.

Varianta de lecție rezultă din adaptarea și particularizarea tipului de lecție în funcție de factorii variabili care intervin, și anume : conținutul lecției, obiectivele operaționale ale lecției, pregătirea anterioară a elevilor, strategiile didactice folosite, locul pe care îl ocupă lecția în sistemul de lecții, locul unde se desfășoară lecția, formele muncii cu elevii (frontal, pe grupe, individual), stilul de predare al profesorului.

După aceste determinări conceptuale la care am recurs, vom spune că există mai multe tipuri de lecție, determinate de faptul că sarcinile didactice fundamentale pot fi diferite în anumite etape ale procesului de învățământ, și anume : comunicarea de noi cunoștințe, formarea de priceperi și deprinderi, recapitulare și sistematizare, verificare și apreciere. Tipurile de lecție corespunzătoare acestor sarcini didactice sunt:

- (a) lecția de transmitere și însușire de noi cunoștințe;
- (b) lecția de formare a priceperilor și deprinderilor;
- (c) lecția de recapitulare și sistematizare ;
- (d) lecția de verificare și apreciere (lecția de evaluare).

În afara acestor tipuri de lecție, practica educațională a impus și tipul de lecție mixt (combinat), ca urmare a faptului că angajarea elevilor în activitatea de însușire a unor noi cunoștințe nu se poate realiza dacă profesorul nu se asigură asupra nivelului și a gradului de stăpânire a cunoștințelor anterioare de către elevi. Urmărirea a două (uneori chiar trei) sarcini didactice în cadrul aceleiași lecții, respectiv verificarea și aprecierea elevilor, precum și însușirea de noi cunoștințe au condus la elaborarea și teoretizarea tipului lecției mixte (combinate). Variantele pentru tipurile de lecție amintite se stabilesc de către profesor în funcție de criteriile diferite: metoda dominantă, tipul de învățare implicat în realizarea sarcinii urmărite, mijloacele de învățământ folosite, formele muncii cu elevii etc.

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

137

Astfel, variantele pentru lecția de comunicare (de transmitere și însușire de noi cunoștințe) se diferențiază în funcție de modul în care profesorul concepe realizarea activității de predare-învățare. Variantele pentru acest tip de lecție pot fi:

- (a) lecții în care dominantă este organizarea predării și învățării prin descoperire;
- (b) lecții bazate pe învățarea prin receptare sau lecții în care domină strategia explicativ-reproductivă;
- (c) lecții bazate pe problematizare ;
- (d) lecții-seminar;
- (e) lecții desfășurate pe baza instruirii programate ;
- (f) lecții bazate pe explorarea experimentală a realității.

Lecția de formare a priceperilor și deprinderilor se particularizează în ansamblul tipologiei lecției prin faptul că activitatea independentă a elevilor are o pondere însemnată în economia lecției, iar variantele se concep în funcție de tematica și de formele în care se realizează activitatea independentă. Astfel, se pot organiza:

- (a) lecții pe bază de exerciții aplicative ;
- (b) lecții pe bază de activități practice ;
- (c) lecții de muncă independentă pe baza lucrărilor de laborator;
- (d) lecții pe bază de exerciții de creație.

Variantele pentru lecția de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor pot fi:

- (a) lecții bazate pe scheme recapitulative, exerciții sau activități practice;
- (b) lecții de sinteză la sfârșit de capitol;
- (c) lecții de recapitulare cu ajutorul textului programat;
- (d) lecții de recapitulare tip „proces”, studiu de caz ;
- (e) lecții de recapitulare și sistematizare pe bază de referat.

Lecțiile destinate evaluării rezultatelor școlare se realizează la intervale de timp mai mari și ele sunt pregătite, de regulă, prin lecțiile de recapitulare și sistematizare. În funcție de forma de verificare adoptată, variantele acestui tip de lecție pot fi:

- (a) lecții de evaluare prin chestionare orală;
- (b) lecții de evaluare prin lucrări practice ;

138

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

- (c) lecții de evaluare pe bază de teste docimologice ;
- (d) lecții de evaluare prin teme scrise ;
- (e) lecții destinate analizei lucrărilor scrise.

Dincolo de tipuri și variante, în prezent, practica lecției trece printr-o perioadă de adaptare, de regândire, de orientare către o pedagogie a învățării. O pedagogie a învățării presupune punerea în aplicare a unor situații specifice care să permită elevilor să-și administreze propriile cunoștințe, să dobândească o anumită autonomie în organizarea muncii lor. Cu alte cuvinte, se impune promovarea unei alte concepții asupra modului de proiectare și realizare a lecției, concepție bazată pe următoarele opțiuni:

- (a) proiectarea lecției să se facă în funcție de obiective;
- (b) plasarea învățării în centrul demersului metodic al proiectării lecției (important este nu ceea ce profesorul a predat, ci ceea ce elevul a învățat);
- (c) orientarea învățării spre formarea de deprinderi, capacități și atitudini;
- (d) scăderea ponderii cunoștințelor livrate;
- (e) adaptarea conținuturilor învățării la realitatea cotidiană, precum și la preocupările, interesele și aptitudinile elevului;
- (f) programe mai puțin rigide și, prin urmare, profesori mai autonomi;
- (g) evaluarea să fie mai mult formativă și corectivă decât una care să sancționeze munca elevilor;
- (h) promovarea unor noi raporturi profesor-elevi; profesorul este mai mult un ghid decât un expert care-și „revarsă” cunoștințele.

3.3. Proiectarea secvențelor (evenimentelor) lecției

Demersul instructiv-educativ parcurs în cadrul unei lecții este înțeles ca o succesiune de schimbări în modul de lucru al profesorului și elevilor, cu intenția producerii învățării dorite și a stimulării dezvoltării personalității, adică a obținerii unor schimbări interioare în planul cunoașterii, trăirii și acțiunii celor care învață. În aceste condiții, realizarea sarcinii didactice fundamentale, ca și a obiectivelor operaționale ale fiecărei lecții, au impus structuri diferite ale lecțiilor, constituite ca trasee didactice suplimentare, flexibile, ce articulează într-un anumit mod un număr de evenimente ale instruirii.

În mod concret, „evenimentele includ un set de comunicări și acțiuni care intervin în intervalul de timp rezervat lecției, cu scopul de a stimula și a

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

139

susține realizarea optimă a procesului învățării” (Cerghit, 1983, p. 112). Pornind de la ideea că precizarea evenimentelor instruirii într-un proiect de lecție urmărește să-i faciliteze elevului progresul de la „unde este” la începutul unei activități până la însușirea capacităților identificate drept obiective ale acesteia, R. Gagne determină următoarele evenimente ale instruirii (Gagne, Briggs, 1977, pp. 138-148):

- (1) Captarea atenției;
- (2) Informarea elevului cu privire la obiectivul urmărit;
- (3) Stimularea reactualizării elementelor învățate anterior;
- (4) Prezentarea materialului stimul;
- (5) Asigurarea „dirijării învățării” ;
- (6) Obținerea performanței;
- (7) Asigurarea feed-back-ului;
- (8) Evaluarea performanței;
- (9) Intensificarea procesului de retenție și transfer.

Autorul precizează faptul că evenimentele instruirii nu au loc invariabil în ordinea strictă prezentată și că aceasta este o ordine posibilă care nu este valabilă pentru orice lecție. Evenimentele astfel formulate și ierarhizate nu reprezintă ceva standardizat, ci este vorba mai degrabă de funcții care trebuie realizate în procesul instruirii, funcții care sunt adaptate la sarcina dominantă, la particularitățile activității, la specificul conținutului disciplinei respective.

Credem că este necesar să urmărim modul în care se structurează activitatea unei lecții în funcție de aceste evenimente ale instruirii, precizând, pe de o parte, sarcinile de ordin general ale profesorului și elevilor, iar, pe de altă parte, posibilitățile de realizare a acestora în cadrul lecțiilor de psihologie.

(1) Captarea atenției

Pentru a asigura reușita unei lecții, este absolut necesar să provocăm o stare de atenție a întregii clase, indispensabilă receptării, înțelegerii și producerii învățării în toate formele ei. Modalitățile prin care profesorul poate realiza captarea atenției elevului sunt extrem de variate :

- (a) apelul la motivația elevului, trezirea unor interese specifice cu ajutorul unor elemente de problematizare, al elementelor de nouitate;
- (b) folosirea unor materiale ilustrative (imagini, scheme, fragmente din opere literare, filme, probe psihologice);

(c) variația stimulilor, alternanța procedeelelor etc.

Acest moment al lecției este foarte important. De modul în care profesorul va reuși să-i atragă pe elevi, să-i facă curioși în raport cu conținuturile care urmează a fi predate depind, poate, toate celelalte secvențe (evenimente) ale lecției. Un exemplu de captare a atenției elevilor în cazul în care urmează să se predea lecția „Caracterul” este următorul:

„Cred că toți elevii au citit romanul lui Daniel Defoe, Robinson Crusoe (eventual, în câteva cuvinte, putem reaminti conținutul romanului). Vă propun să citim un fragment din roman: «Pe insulă era atât de cald, încât nu aveam nevoie de haine, totuși nu m-am deprins cu gândul de a umbla gol, cu toate că eram singur pe aceste meleaguri»” (cap. IX).

Le solicităm elevilor să reflecteze asupra acestui fragment și să răspundă la următoarea întrebare: De ce credeți că Robinson Crusoe continuă să rămână îmbrăcat, deși este foarte cald și se află singur pe insulă? Răspunsurile așteptate din partea elevilor pot fi de genul: din obișnuință, din bun simț, din bună creștere, pentru a-și menține sentimentul demnității personale, din respect față de propria persoană, pentru a fi în armonie cu natura, pentru că nu dorea să uite comportamentele sociale, pentru că spera să se reîntoarcă în comunitatea oamenilor.

Prin aceste răspunsuri au fost puse deja în evidență o serie de trăsături ale lui Robinson Crusoe: bunul simț, demnitatea, respectul față de natură. Din lectura romanului se pot constata și alte trăsături ale lui Robinson Crusoe. Care sunt acestea? Răspunsurile elevilor pot fi următoarele: curajul, perseverența, răbdarea, recunoștința, hărnicia, înțelepciunea. Toate aceste trăsături care definesc personalitatea lui Robinson Crusoe sunt de altă natură decât cele temperamentale (pe care elevii le-au studiat anterior), întrucât ele indică valorile după care se conduce individul, atitudinile pe care le adoptă în diferite situații și ele constituie ceea ce se numește caracter.

Astfel de discuții cu elevii au darul de a atrage atenția asupra specificității unor teme. Literatura beletristică este extrem de bogată în ceea ce privește descrierea unor tipuri caracteriale, astfel încât profesorul poate găsi nenumărate alte puncte de plecare pentru predarea acestei lecții sau a altora.

(2) Comunicarea obiectivelor lecției

Este necesar ca elevii să cunoască performanțele pe care urmează să le atingă în lecția respectivă. Concepțiile moderne asupra instruirii pornesc de la ipoteza că elevii învață mai bine dacă știu de la început unde trebuie să ajungă. În felul acesta, profesorul nu mai este singurul posesor al ideii directoare sau al planului

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

141

de ansamblu al lecției, iar elevul nu mai este pus în situația de a încerca să ghicească ce este în mintea profesorului.

Scopul de bază al comunicării obiectivelor lecției este acela de a răspunde elevului la întrebarea: Cum voi ști când am realizat învățarea? Comunicarea obiectivelor lecției trebuie să se facă într-o formă accesibilă, clară, interesantă, convingătoare, astfel încât să joace un rol motivațional, de mobilizare a eforturilor elevului în vederea realizării sarcinilor de învățare.

O modalitate de informare a elevilor asupra obiectivelor urmărite în lecția „Caracterul” o reprezintă formularea unor întrebări - problemă la care se vor căuta răspunsuri prin parcurgerea conținutului noii lecții:

- De ce au oamenii caractere diferite și cum putem identifica trăsăturile caracteriale?
- Care sunt trăsăturile caracteriale care vă definesc și care sunt acelea ce individualizează colegii preferați?
- Ce se înțelege prin expresia „om lipsit de caracter”?

(3) Reactualizarea elementelor învățate anterior

Achizițiile anterioare reprezintă premise pentru realizarea unei noi învățări, înainte de a trece la realizarea unei noi sarcini de învățare, profesorul va trebui să acorde o atenție deosebită reactualizării selective a datelor utile, semnificative, relevante, care să faciliteze înțelegerea noilor informații ce vor fi transmise în lecția respectivă. Această reactualizare constituie o condiție fundamentală pentru realizarea unei învățări conștiente și active. Vom avea grijă îndeosebi de „reactivarea așa-numitelor idei-ancoră și a deprinderilor intelectuale implicate în studierea noului material, indispensabile constituirii unor noi structuri cognitive, formării unor deprinderi de muncă intelectuală mai complexe, unor strategii cognitive” (Cerghit, 1983, pp. 133-134).

Se consideră că actualizarea continuă a „ancorelor” învățării nu va fi altceva decât o verificare permanentă a întregii materii esențiale parcurse, prin readucerea în memoria elevilor a conceptelor-cheie, ceea ce este mult mai productiv decât practica obișnuită de a verifica, în fiecare oră, toate amănunțele lecției precedente și numai sporadic elementele de bază ale întregii materii parcurse.

În situația aleasă de noi pentru exemplificare, înțelegerea noii trăsături de personalitate (caracterul) se va realiza în condiții mai bune dacă reactualizarea cunoștințelor anterioare se va desfășura astfel:

- Care sunt indicatorii comportamentali în baza cărora determinăm temperamentul unei persoane?

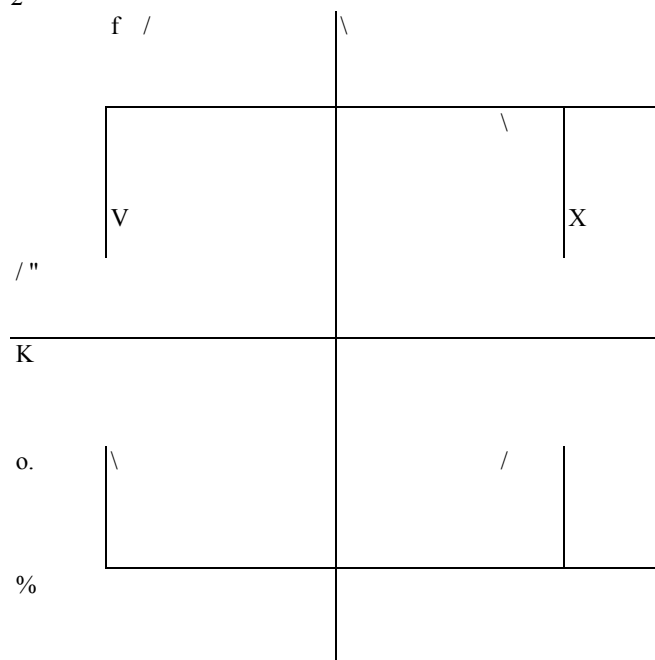
142

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

(Răspuns: sociabilitatea, emotivitatea, activismul, cantitatea de energie cheltuită într-o activitate, reacțiile motorii etc.)

Profesorul va prezenta apoi o schemă reactualizată a clasificării temperamentale după Eysenck (1998, p. 118):

Emotiv
IM
o
2



in o

Neemotiv

(b) în baza portretelor făcute fiecărui tip de temperament, credeți că putem stabili vreo legătură între tipul de temperament și performanța școlară?

Discuția se va purta cu elevii asupra următoarelor aspecte :

- (1) nu există temperamente bune sau rele;
- (2) fiecare temperament are trăsături care trebuie compensate prin educație și autocontrol conștient;
- (3) temperamentul suportă influențele dezvoltării celorlalte componente ale personalității (aptitudini, caracter);

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

143

(4) profesorii trebuie să cunoască temperamentele elevilor pentru că stilurile de predare îi influențează diferit pe elevii introvertiți și pe cei extravertiți. Iată ce constată Eysenck: „randamentul ei (al metodei de predare, n.n. D.S.) depinde de personalitatea elevului căruia îi este aplicată. Copilul extravertit stabil se va simți în largul său când este pus în situația de a face descoperiri și de a explora el însuși, în timp ce copilul introvertit, mai ales dacă este și anxios, va fi complet depășit. Introvertitului anxios i se potrivește cel mai bine metoda directă și explicită” (Eysenck, 1998, p. 193)*.

Profesorul va atrage atenția asupra faptului că tipul de sistem nervos și temperamentul corespunzător își pun amprenta asupra întregii activități și deci și asupra activității școlare. Există trăsături temperamentale care favorizează desfășurarea activităților școlare (de exemplu : echilibru emoțional, rezistență la efort, răbdare) și, în consecință, fac posibilă obținerea mai rapidă a succesului școlar, așa cum sunt trăsăturile temperamentale care îngreunează desfășurarea activităților școlare (de exemplu: grad ridicat de emotivitate și nevrotism, anxietate, slabă rezistență la efort, abandonul în fața dificultăților) care trebuie compensate prin educație și autocontrol conștient.

Realizarea cu succes a unei activități este posibilă numai prin prezența aptitudinilor. Profesorul va reactualiza și câteva elemente-cheie care fixează rolul aptitudinilor în sistemul de personalitate:

(c) Cum se definesc aptitudinile?

(d) Care este relația dintre aptitudine și reușita în activitate ?

(R: Aptitudinile reprezintă doar una dintre condițiile reușitei în activitate. Ele trebuie completate de exercițiu, efort, perseverență etc.)

(e) Când realizarea unei activități indică prezența unei aptitudini ?

(R: Prezența unei aptitudini este evidențiată de ușurința cu care sunt învățate cunoștințele și deprinderile dintr-un domeniu, de originalitatea unor răspunsuri, de aplicarea reușită a informațiilor dobândite în domeniul respectiv, de multitudinea soluțiilor oferite la o problemă dată, de oboseala mai redusă ca efect al muncii depuse.)

* Prin metodă directă și explicită, Eysenck înțelege parcurgerea următoarelor etape : expunerea principiului

teoretic de către profesor, lucrul elevilor cu modelele respective urmate de re-expunerea principiului teoretic.
144

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

(4) Prezentarea materialului stimul

Din perspectiva învățării, conținutul informațional ce urmează să fie transmis îndeplinește rolul de stimul. Această secvență/eveniment a lecției se referă la modalitățile de organizare și transmitere a conținutului informațional. Prezentarea materialului stimul este diferită în funcție de ceea ce se învață (concepte, reguli, lanțuri verbale, deprinderi motorii etc), de performanța așteptată la sfârșitul actului de învățare și, nu în ultimul rând, de experiența, vârsta și nivelul dezvoltării psihice a elevilor.

Se poate recurge la următoarele modalități de prezentare a materialului stimul:

- (a) prezentarea acționată (materialul nou este examinat direct, concret, prin intermediul simțurilor);
- (b) prezentarea iconică (prin intermediul imaginii);
- (c) prezentarea simbolică (prin intermediul limbajului și al altor semne convenționale).

De asemenea, R. Gagne și L. Briggs recomandă:

- (a) respectarea legităților psihologice ale învățării, respectiv, folosirea învățării prin asociere stimul-răspuns, însoțită de întărirea răspunsurilor corecte ale elevului atunci când se învață lanțuri verbale și motorii;
- (b) învățarea conceptelor și a regulilor să fie susținută de prezentarea unei varietăți de exemple;
- (c) recurgerea, în funcție de necesități, atât la strategiile inductive, cât și la cele deductive.

Pregătirea pentru prezentarea noului conținut (caracterul) s-a făcut deja prin reactualizarea cunoștințelor referitoare la temperament și aptitudini. Profesorul poate opta pentru o analiză comparativă a noului conținut, dacă va avea grijă să consemneze într-o schemă notele definitorii ale temperamentului și aptitudinilor.

Schema realizată împreună cu elevii, pe parcursul reactualizării cunoștințelor, ar putea arăta în felul următor :
STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

145

Temperament

Aptitudini

Caracter

- este latura dinamico--energetică a personalității ;
- este expresia psihologică a tipului de sistem nervos, ceea ce înseamnă că temperamentul este predeterminat genetic;
- nu există temperamente bune sau rele; fiecare temperament prezintă calități dar și riscul unor însușiri negative;
- trăsăturile de temperament nu sunt o fatalitate, ele sunt modificabile prin autoeducație și autocontrol conștient;
- este neutru din punctul de vedere al conținutului socio-moral; nu este susceptibil de a fi apreciat d.p.d.v. moral, estetic, intelectual;
- particularitățile tipului de sistem nervos nu predetermină zestrea aptitudinală a individului, inteligența și nici trăsăturile lui caracteriale; în fiecare categorie temperamentală se întâlnesc debili mintali și inteligențe de vârf, subiecți imorali și oameni de mare forță morală;
- temperamentul colorează într-un mod caracteristic conduita unui individ (de exemplu, într-un anumit fel este gelos un coleric și altfel un sangvinic, un flegmatic ori un melancolic), dar nu predetermină nivelul ei valoric.
- reprezintă latura instru-mental-operațională a personalității ; ansamblul însușirilor psihice și fizice care asigură succesul într-o activitate;
- sunt un „aliaj” între ereditar și dobândit (exercițiu, efort, interes, mediu);
- aptitudinile sunt atât premise, cât și rezultate ale învățării;
- se investesc în activitate și se apreciază după rezultatele obținute;
- prezența unei aptitudini ar putea fi indicată de: ușurința învățării într-un domeniu, aplicarea reușită a informațiilor dobândite în domeniul respectiv, găsirea rapidă a unor soluții la problemele puse, oboseală mai redusă ca efect al muncii depuse;
- aptitudinile explică diferențele dintre oameni în privința posibilității însușirii anumitor cunoștințe, priceperi și deprinderi;
- una și aceeași aptitudine poate constitui o premisă a reușitei în activități diferite; o aptitudine izolată nu poate să asigure singură succesul într-o activitate; este importantă combinarea aptitudinilor;
- punerea în valoare a aptitudinilor și obținerea performanțelor în activitate sunt condiționate de participarea altor componente ale personalității: motivele, interesele, scopurile, efortul voluntar, perseverența. _____
- reprezintă latura relațio-nal-valorică a personalității;
- constituie profilul psiho-moral al individului, exprimat prin valorile după care subiectul se călăuzește, prin atitudinile pe care subiectul le adoptă față de societate, față de ceilalți oameni, față de sine;
- nu cuprinde comportamente aleatoare sau situaționale, ci moduri constante, stabilizate de conduită, astfel încât, pe baza acestora, să putem prevedea, cu o anumită probabilitate, comportarea viitoare a unei persoane ;
- caracterul se formează pe parcursul vieții ca urmare a integrării omului într-un sistem de relații sociale, prin interiorizarea valorilor promovate de familie, grup de prieteni, de societate, prin însușirea unor modalități de comportare;

- trăsăturile de caracter sunt întotdeauna supuse evaluării morale; trăsăturile de caracter sunt pozitive sau negative, iar pentru felul cum se comportă, subiectul poartă o responsabilitate morală;
- în formarea caracterului, un rol important îl are și temperamentul; orice trăsătură de caracter are o coloratură neuroendocrină (de exemplu, un invidios coleric se va manifesta altfel decât un invidios flegmatic sau melancolic);

146

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

| Temperament | Aptitudini | Caracter |
|-------------|------------|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • caracterul este o instanță de control și valorificare a temperamentului (de exemplu, pot fi indivizi colerici din naștere, care, datorită educației și auto-educației, devin flegmatici în comportament, adesea numai ei fiind conștienți de adevărata lor „fire”); • trăsăturile caracteriale sunt și un suport pentru propulsarea aptitudinilor. |

Cea de-a treia rubrică, cea destinată caracterului, se va completa pe măsură ce se introduc și se prezintă noile cunoștințe.

Atât prezentarea notelor definitorii ale caracterului, cât și a structurii caracterului vor fi însoțite de numeroase exemple care să-i angajeze pe elevi în discriminarea trăsăturilor caracteriale și în evaluarea rolului caracterului în reglarea relațiilor interpersonale. Scrierile literare sunt deosebit de generoase în a oferi tipuri caracteriale (atât tipuri vicioase, dezagreabile, cât și tipul caracterului moral), ce pot fi analizate cu ajutorul elevilor.

De exemplu, pentru a ilustra tipul persoanei leneșe, indiferente, blazate, pasive, indolente putem folosi romanul lui LA. Goncearov, Oblomov. Idealul de viață al personajului principal al romanului, Iliia Ilici Oblomov, este lenevia, somnolența, complacerea într-o viață tihnită și dulce, lipsită de patosul și frământările caracteristice acelor persoane care luptă pentru ceva :

„Aproape nimic nu-l mai atrăgea afară de casă și, pe zi ce trecea, prindea tot mai trainic rădăcini în locuința sa. Dintâi a început să găsească oarecum greu să stea toată ziua îmbrăcat; pe urmă să-i fie lene să meargă la masă la prieteni, în afară de cei foarte intimi, mai ales la burlaci, unde putea să-și scoată cravata, să se descheie la jiletcă și chiar să se «trânțească pe pat» sau să doarmă un ceas, două. În curând au început să-l plictisească și seratele: trebuia să se îmbrace în frac, să se radă în fiecare zi...” (LA. Goncearov, Oblomov, Editura Rao, București, 1995, p. 63).

Prin contrast, se poate prezenta tipul caracterului puternic, de luptător care nu precupețește nici un efort pentru atingerea scopului propus, așa cum ne-a fost înfățișat în literatura română în romanul lui Sadoveanu, Baltagul. Vitoria Lipan,

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

147

dovedind o voință și o dârzenie aproape nebănuite la o femeie, pleacă în căutarea soțului, trecând prin greutăți incredibile, dar luând, de fiecare dată, viața de la capăt, cu o îndârjire tot mai sporită:

„După ce trimit jalba, îmi isprăvesc toate câte am de isprăvit și m-oi duce singură la Dorna. Am și primit eu hotărâre în inima mea. N-am să mai am hodină cum n-are părâul Tarcăului, pân'ce l-oi găsi pe Nechifor Lipan. [...] Mai am cinci vineri, și pân-atunci vând ce am și strâng banii care-mi trebuie; mă spovedesc și mă împărtășesc. Dac-a intrat el pe celălalt tărâm, oi intra și eu după dânsul” (M. Sadoveanu, Baltagul, Editura Ion Creangă, București, 1975, p. 69).

Deosebit de vii și de convingătoare sunt tipurile și portretele caracteriale realizate de un discipol al lui Aristotel, Teofrast, și de moralistul francez La Bruyere. Ele sunt interesant de analizat cu elevii pentru a arăta cum anume trăsăturile dominante de caracter sunt stabile și predictibile, sunt o adevărată forță dinamică și directivă, un adevărat mobil esențial al conduitei. Cele treizeci de „caractere” ale lui Teofrast conțin descrieri ale unor cusururi omenești: ipocrizia, lingușirea, flecăreala, ambiția, avariția, minciuna, lașitatea. Am prezentat deja, în prima parte a acestei cărți, portretul zgârcitului. Profesorul îl poate alege pe acesta sau poate alege un alt portret pentru a arăta faptul că trăsătura dominantă, cardinală se impune în faptele de conduită și își subordonează celelalte trăsături caracteriale, care devin secundare în raport cu aceasta.

Portretele realizate de La Bruyere, prin care denunță moravurile secolului al XVII-lea, sunt concrete, adesea pitorești, sunt dinamice și nu statice, combină descrierea cu dialogul, iar trăsătura finală constituie mai totdeauna o surpriză pentru cititor. Autorul păstrează pentru ultimul rând o revelație, o cheie a unei enigme. Spre deosebire

de tipurile caracteriale realizate de Teofrast, care sunt tipuri ideale și în care descrierea este abstractă, portretele moralistului francez nu neglijează nimic din ceea ce ar putea contribui la aprofundarea psihologiei unui personaj: gesturi, trăsături fizice, îmbrăcăminte, stil de viață etc. Iată, pentru exemplificare, portretele lui Giton (omul bogat) și Phedon (omul sărac):

„Giton are tenul fraged, fața durdulie și obrații bucălați, privirea fixă și sigură, umerii lați, pântecul sus, umbletul energetic și hotărât. Vorbește cu încredere, îl pune să mai spună o dată pe cel cu care stă de vorbă și nu-i apreciază cine știe cât spusese; despătorește o amplă batistă și își suflă nasul cu mare larmă. Scuipe departe și strănută puternic. Doarme și peste zi, doarme și noaptea ca un butuc. Stai de vorbă cu el, și doar ce-l auzi sforăind. La masă și la plimbare ocupă mai mult loc decât alții; când se plimbă cu

148

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

persoane egale în rang, el merge la mijloc. Se oprește dânsul, te oprești și tu; pornește dânsul la drum, ponești și tu : toți se adaptează după el. îi întrerupe și-i muștruliește pe cei care vorbesc. Pe el nu-l întrerupe nimeni, și toată lumea îl ascultă oricât ar avea el chef să vorbească. Toți sunt de părere cu el și cred veștile pe care le deapănă el. Dacă se așază, îl vezi cum se afundă în fotoliu, cum stă picior peste picior, cum încruntă din sprâncene și cum își trage pălăria pe ochi, ca să nu vadă pe nimeni, sau cum o ridică mai pe urmă și își descoperă fruntea, din mândrie și din cutezanță. E hazliu, râde în hohote, e nerăbdător, înfumurat, iute la mânie, liber-cugetător, îi place să discute politică și face pe misteriosul în legătură cu chestiunile la ordinea zilei. Crede că e înzestrat cu talent și cu duh. E bogat. Phedon are ochii duși în găvanele capului, tenul aprins, corpul uscat și fața suptă; doarme puțin și tresare de frică. E dus departe, e visător și are, deși e deștept, o mutră de tâmpit; uită să spună ce știe sau să vorbească despre întâmplări care-i sunt cunoscute; iar dacă o face uneori, se descurcă prost. Crede că e o povară pe capul celor cu care stă de vorbă. E scurt și searbăd când povestește și nu se impune atenției celorlalți. Nu spune vorbe de haz; surâde și apreciază ce-i spun alții. E de părerea lor. Aleargă, zboară ca să le facă mici serviciu; e săritor, măgulitor, grăbit. Nu aduce vorba despre treburile lui, iar uneori e mincinos. E superstițios, scrupulos, sfios. Umblă încetșor și ușor; parcă-i-ar fi teamă să calce pământul în picioare; merge cu ochii plecați și nu îndrăznește să-i ridice la cei care trec pe lângă el. Nu face niciodată parte din rândul celor care înjghebează un cerc, ca să stea la taifas. Se așază îndărătul celui care vorbește, ascultă pe furiș ce se spune, și dacă se uită cineva la el, se retrage. Nu ia loc, nu ocupă spațiu mare; umblă cu umerii strânși, cu pălăria lăsată peste ochi, ca să nu fie văzut; se ghemuie și se închide în paltonul lui. Nu există străzi, nici galerii atât de împânzite și de ticsite de lume, prin care să nu găsească el cum să treacă fără efort, strecurându-se fără să fie zărit. Dacă-l rogi să ia loc, abia dacă se așază pe marginea unui scaun. Când discută cu cineva, vorbește în șoaptă și rostește prost cuvintele. Liber, totuși, când e vorba de treburile obștești, îmbufnat din pricina vremurilor în care trăiește, în prea mică măsură influențat în favoarea miniștrilor și a ministerului. Nu deschide gura decât ca să răspundă. Tușește și își șterge nasul sub pălărie; scuipe aproape pe el și așteaptă să rămână singur, ca să strănute, sau dacă i se întâmplă să strănute, e fără știrea celor din jur. El nu costă pe nimeni nici binețe, nici complimente. E sărac" (La Bruyere, Caracterele, I, Editura pentru literatură, București, 1968, pp. 314-317).

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

149

(5) Dirijarea învățării

Include toate intervențiile profesorului menite să-l orienteze și să-l angajeze pe elev în realizarea sarcinii de învățare, astfel încât aceasta să-l conducă la atingerea rezultatelor așteptate. Dirijarea învățării se va realiza diferit, în funcție de capacitatea de învățare a elevilor cu care se lucrează. Elevii mai dotați au nevoie de mult mai puțină dirijare decât elevii care prezintă unele dificultăți de învățare, rămânând în urmă la învățatură etc.

Diferențele individuale impun o dirijare diferențiată a învățării.

Modalitățile în care se realizează dirijarea învățării sunt foarte diferite, însă cele mai frecvent folosite sunt comunicările orale exprimate sub forma solicitărilor adresate elevilor de a identifica, a denumi, a compara, a clasifica, a ierarhiza, a descrie, a demonstra, a explica, a enunța etc. De asemenea, pot fi folosite și instrucțiunile scrise de genul fișelor de lucru individuale ce cuprind întrebări, exerciții de rezolvat etc.

Pentru a ne asigura că elevii au înțeles corect ce este caracterul și că îl vor diferenția de temperament, le vom distribui fișe de lucru cuprinzând fragmente din drama istorică Răzvan și Vidra de B.P. Hasdeu. Elevii au sarcina să identifice trăsăturile temperamentale și cele caracteriale ale personajelor, așa cum rezultă din aceste fragmente și să-și argumenteze răspunsul:

„Răzvan:

- Taci, măi!

Că simțesc cum intră-n mine șaptezeci de năbădăi!...

N-atinge țărâna mamei, că nu mai știu ce-o să fie!

Mi se-ntâmplă multe pozne, când sunt cuprins de mânie,

Eu nu-s țigan... țî-am mai spus-o! Nu mă mai tot zăpăci!...

Mai pe scurt, na, iată banii!... Pleacă dracului d-aici! "

(B.P. Hasdeu, Răzvan și Vidra, Editura Albatros, 1979, p. 16)

„Răzvan:

Stați, boieri! Vorba-i degeaba!

Nu m-eți robi voi pe mine! Nu m-eți robi! Mai degrabă,
Veți pune-n lanțuri furtuna, cu tunete și cu ploii,
Decât să-ajung eu vr-odată rob la unul dintre voi!...
Jupâne! Eu cer osânda. Spânzurătoarea m-așteaptă.
Mi-am bătut joc de domnie : e cea mai grozavă faptă!...
Cineva poate să rază de sfinți și de Dumnezeu,
Dar de Vodă, nu... Ei bine! Dă-mi, jupâne, ștreangul meu! "
(Ibid., pp. 45-46)

150

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

„Vidra:

Setea de-a merge-nainte... Iată ceea ce-ți lipsește,

Acea sete care frige și-ngheață inima mea!

Dar trebui s-o aibi, Răzvane! Eu voiesc, și-o voi avea..."

(Ibid., p. 117)

„Vidra:

O ! Dacă și tu, Răzvane, ai simți așa de tare Mândra patimă de-a crește tot mai mare și mai mare, Precum Sbierea mii de galbeni din nimic a secerat, Tu dintr-o căpitănie ai ajunge împărat!..."

(Ibid., p. 123)

(6) Obținerea performanței

Este evenimentul în care elevul demonstrează că a ajuns la performanța urmărită de profesor. În situația cu care noi am lucrat, putem solicita elevilor să caute ei înșiși fragmente care să ilustreze diferite trăsături caracteriale, de exemplu, din Filimon (Ciocoi vechi și noi), Caragiale (O scrisoare pierdută), Moliere (Tartuffe). De asemenea, le vom solicita să realizeze un portret caracterial al ambițiosului (sau al omului modest), după modelul portretelor citite din Teofrast.

(7) Asigurarea feed-back-w/m

Sondajele pe care le face profesorul pe parcursul lecției pentru a-și da seama dacă au fost atinse obiectivele urmărite vor deveni profitabile pentru ambii subiecți dacă vor lua forma unor conexiuni inverse operate după schema: solicitare -răspuns - confirmare (a ceea ce este corect) sau infirmare (a ceea ce este incorect) - corectare (ameliorare) (Cerghit, 1983, p. 142).

Așadar, conexiunea inversă nu urmărește doar să înregistreze performanța realizată de elev, ci are și funcția de întărire prin consemnarea corectitudinii rezultatelor (întărire pozitivă) sau prin corectarea rezultatelor (întărire negativă). Modalitățile prin care profesorul poate să constate rezultatele învățării sunt variate; de la întrebări directe prin angajarea unei discuții cu întreaga clasă, la administrarea unor probe scurte constând din exerciții, scheme lacunare etc. ce vor fi rezolvate în scris, individual.

Feed-back-ul oferit de profesor elevului (cu rol de întărire a răspunsului) poate fi sub formă verbală (aprobare, dezaprobare), non-verbală (gest, privire aprobatoare sau de respingere) ori prin prezentarea la tablă a răspunsurilor corecte, pe baza cărora elevii pot să-și realizeze autocorectarea.

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

151

Elementele de feed-back nu trebuie să lipsească din nici o lecție, indiferent de tipul căruia îi aparține, deoarece „privirea de feed-back reduce învățarea la un discurs fără receptare, fără eficiență, frustrant pentru ambii parteneri, mai ales pentru elevi" (Muchielli, 1982, p. 37). Prin intermediul feed-back-ului putem depista erorile de învățare la puțin timp după ce se produc, putem realiza corectarea lor imediată și, astfel, vom preveni eventualele eșecuri școlare.

(8) Evaluarea performanței

Dacă prin conexiunea inversă se oferă posibilitatea consemnării rezultatelor, evaluarea presupune măsurarea cât mai riguroasă a acestor rezultate și aprecierea lor prin note. Ea se face prin raportarea rezultatelor obținute la obiectivele operaționale stabilite în prealabil. Evaluarea îndeplinește o importantă funcție de control și supraveghere a mersului lecției, indicându-i profesorului „cât de eficient organizează și expune materia de studiu, cât de clar știe să explice noțiunile, cât de bine comunică cu cei mai puțin sofisticăți decât dânsul și cât de eficiente sunt tehnicile sau materialele didactice pe care le utilizează" (Ausubel, Robinson, 1981, p. 672).

De asemenea, pentru elevi, evaluarea ritmică a rezultatelor lor școlare și conștientizarea criteriilor după care au fost evaluați îi obișnuiește cu o activitate de învățare sistematică și îi formează în vederea unei autoevaluări obiective. Alte aspecte legate de actul evaluării și îndeosebi de evaluarea la disciplina psihologie se vor regăsi în capitoul următor, destinat evaluării.

(9) Intensificarea retenției și a transferului

În cadrul oricărei lecții, profesorul urmărește și fixarea, consolidarea noilor cunoștințe predate, utilizând pentru aceasta diferite procedee (repetarea elementelor esențiale, exersarea diferențiată a datelor mai dificile, efectuarea de exerciții și probleme, efectuarea de experiențe și lucrări etc). Aceste momente de fixare (asigurare a retenției) nu trebuie să fie acte izolate, ulterioare actului învățării, ci trebuie să fie incluse în însuși actul învățării: „se consideră că elevii nu fixează și nu rețin în suficientă măsură conținutul predat, atâta vreme cât nu participă activ

la elaborarea noilor cunoștințe, când înregistrează relativ pasiv cele transmise, când nu-și propun să memoreze materialul" (Cerghit, 1983, p. 152). De modul în care se realizează exercițiile de fixare în memorie depinde și posibilitatea elevului de a realiza transferuri, de a extinde cunoștințele la situații noi, uneori substanțial diferite de cele inițiale în care s-a produs învățarea. Profesorului îi revine, așadar, obligația de a proiecta sarcini noi, cât mai variate, care să-l pună pe elev în situația de a aplica ceea ce a învățat.

152

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Chiar dacă prin exercițiile realizate cu elevii în secvențele anterioare s-a obținut și o fixare a cunoștințelor, în finalul lecției va trebui să îi punem pe elevi în situația de a se judeca pe ei înșiși și pe colegii lor din punctul de vedere al trăsăturilor caracteriale. Ca atare, le putem solicita să realizeze fiecare (în scris) un portret caracterial al colegului de bancă (apoi să-și schimbe caietele și să-și citească fiecare portretul), iar pentru acasă vor avea ca sarcină efectuarea unui autoportret caracterial. Câteva dintre portretele făcute colegilor pot fi citite în fața clasei pentru a ne asigura de corecta înțelegere a cunoștințelor nou predate.

Prin exemplele oferite pentru desfășurarea lecției „Caracterul” am depășit, ca timp, cadrul unei singure ore.

Intenția noastră a fost însă aceea de a oferi profesorului cât mai multe sugestii de concepere a acestei lecții, astfel încât ea să fie, în același timp, și atractivă, și eficientă, în sensul de a-i motiva pe elevi să se implice în activități care necesită efort, înțelegere, asimilare de valori și de a realiza transferuri și aplicații creative.

În plus, predarea implică producerea unor modificări calitative în conduita elevilor. Or, prin această lecție (ca și prin altele, de altfel) putem contribui la modelarea personalității elevilor, la reglarea relațiilor interpersonale din colectivul de elevi. În condițiile în care, prin planul de învățământ, avem prevăzute două ore pe săptămână pentru disciplina psihologie, posibilitatea realizării acestor obiective se apropie de realitatea faptică.

De asemenea, precizăm faptul că o parte dintre aspectele teoretice ale lecției, care vor fi expuse și explicate de către profesor, nu au mai fost prezentate, pentru a nu relua ceea ce se află deja în manual. Am insistat mai mult asupra demersurilor care contribuie la accesibilizarea informațiilor, la coroborarea celor provenite din domenii diferite, la stabilirea legăturilor dintre psihologie și viață, precum și la autocunoaștere și la cunoașterea celuiilalt. Aceste evenimente ale instruirii sunt valabile pentru toate tipurile de lecție. Ele trebuie organizate într-o manieră flexibilă, acordând o atenție deosebită obiectivelor lecției. Numărul, ponderea și succesiunea acestor evenimente diferă de la o variantă de lecție la alta, de la un tip de lecție la altul, profesorul fiind acela care decide, pe baza unei analize prealabile, structura pe care o va adopta. Ordonarea evenimentelor este privită ca posibilitate de adaptare a lecției la cerințele concrete ale învățării, și nu ca repetare forțată a unor structuri care agasează prin rigiditate. Important este ca succesiunea evenimentelor să includă toate acțiunile necesare pentru parcurgerea eficientă și productivă a traseului învățării.

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

153

4. Aplicații: proiecte de lecție

Activitatea de materializare a unui traseu metodic-științific într-un proiect concret de lecție dă măsura supleței, originalității, capacității de creație și de personalizare a unei lecții de către profesor. Îndrăznim, totuși, în această parte aplicativă, să avansăm câteva modele care sunt necesare pentru a avea o imagine asupra posibilităților demersuri ce pot conduce la realizarea optimă a procesului învățării.

Am convenit asupra faptului că profesorul își gândește lecția din perspectiva sarcinii didactice fundamentale, respectiv a tipului căruia îi aparține și că în cadrele fiecărui tip pot exista o multitudine de variante. Planificarea evenimentelor instruirii va fi adaptată naturii obiectivelor urmărite, dar și logicii însușirii unui concept și organizării structurilor cognitive.

Noile orientări în didactica științelor impun cadrelor didactice antrenarea elevilor în situații concrete de instruire, legate de viața cotidiană și care să faciliteze atingerea obiectivelor propuse. Predarea și învățarea sunt două activități complementare și coevolutive. Profesorul nu are numai el privilegiul „producției”, el devine un „consilier”, un mediator al însușirii cunoștințelor, ceea ce presupune o organizare, o progresie, o concepție foarte clară și coerentă asupra modalităților de instruire. Centrarea pe elev, pe folosirea la maximum a posibilităților de care el dispune ar trebui să constituie baza preocupării decizionale a fiecărui profesor.

Am optat pentru exemplificarea a două tipuri de lecție, lecția de comunicare de noi cunoștințe și lecția de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor pentru motivul că aceste lecții sunt cel mai frecvent utilizate în predarea-învățarea psihologiei și, în plus, ele permit o mai bună punere în relație a conceptelor-cheie ale psihologiei, precum și o evidențiere a demersurilor logice implicate în procesul asimilării conceptelor.

Lecția de comunicare are drept caracteristică definitorie concentrarea activității didactice în direcția dobândirii de către elevi a unor structuri cognitive și a formării, pe această bază, a unor structuri operaționale generale, precum și a unor structuri axiologice. În cadrul acestui tip de lecție, profesorul poate concepe și realiza variante diferite de lecții, în funcție de strategia de predare adoptată și de tipul de învățare solicitat de realizarea obiectivelor lecției. Pentru însușirea conținutului noțional, profesorul poate propune elevilor diverse experiențe de învățare : învățare prin descoperire, pe baza unor strategii euristice, învățare pe baza unor strategii algoritmice, pe baza unor strategii inductive sau pe baza unor

154

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

strategii deductive, învățare prin utilizarea instruirii programate sau învățare prin simpla receptare a explicațiilor

oferite de profesor.

În condițiile în care nu există un model standard de proiectare a lecției, am optat pentru un model mai economicos, convinși fiind că valoarea operațională a proiectului rezultă, în primul rând, din specificarea, în desfășurarea propriu-zisă a lecției, a elementelor concrete de conținut pentru atingerea obiectivelor lecției. De asemenea, se impune precizarea foarte clară a activităților de învățare ale elevilor în clasă sau a muncii independente, pentru că o pedagogie a învățării presupune punerea în aplicare a unor situații specifice care să permită elevilor să-și administreze propriile cunoștințe. Plasarea învățării în centrul demersurilor de instruire face ca accentul să cadă nu pe ceea ce profesorul a predat, ci pe ceea ce elevul a învățat.

* # *

Proiect de lecție

Subiectul: Memoria: definiție, caracterizare, procesele memoriei

Obiectivul fundamental (obiectiv de referință) :

- (a) dobândirea cunoștințelor referitoare la memorie ;
- (b) autoevaluarea capacității de memorare;
- (c) îmbunătățirea strategiilor de învățare prin cunoașterea și aplicarea unor procedee de sporire a eficienței memorării;

Obiective operaționale. Elevul va fi capabil:

- (a) să definească memoria;
- (b) să explice caracteristicile memoriei;
- (c) să argumenteze importanța memoriei pentru viața omului;
- (d) să aprecieze productivitatea diferitelor forme ale memoriei pe baza exercițiilor propuse;
- (e) să-și autoevalueze capacitatea de memorare ;
- (f) să explice cum își organizează propria activitate de memorare ;
- (g) să distingă între procesele memoriei;
- (h) să analizeze caracterul activ al proceselor memoriei;

Tipul lecției: lecție de predare-învățare;

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

155

Metode și procedee : conversația euristică, exercițiul, exercițiul de creativitate (brainstorming), explicația didactică, expunerea, problematizarea;

Material didactic : fișe cu exerciții de memorie ;

Material bibliografic : Alan Baddeley, Memoria umană, Teora, București, 1998 ; Mielu Zlate, Psihologia mecanismelor cognitive, Polirom, Iași, 1999.

Desfășurarea lecției

(1) Captarea atenției elevilor

Putem trezi interesul elevilor pentru lecția care urmează propunându-le un scurt exercițiu de creativitate (de tip brainstorming) în care ei sunt solicitați să-și imagineze cum ar arăta viața omului fără memorie. Este important să respectăm principiile brainstorming-ului, și anume :

- (a) Nu criticați ideile altora!
- (b) Dați frâu liber imaginației!
- (c) Produceți o cantitate cât mai mare de idei! •
- (d) Preluati ideile celorlalți și amplificați-le !

Alan Baddeley relatează, în volumul Memoria umană, un caz tragic de pierdere a memoriei (cazul unui muzician, Clive Wearing), pe care îl putem prezenta și elevilor după ce am realizat exercițiul de creativitate : „Clive Wearing constituie un exemplu deosebit de dramatic în ceea ce privește sechelele encefalitei. El a fost afectat într-o asemenea măsură, încât nu-și mai poate aminti decât ceea ce s-a întâmplat cu câteva minute înainte, iar în consecință consideră că abia în momentul respectiv și-a recăpătat conștiința. El ține un jurnal în care notează această obsesie: pagini întregi de note în care se menționează data, ora și faptul că abia a redevenit conștient. [...] Ori de câte ori apare soția sa, Clive o întâmpină cu bucuria celui care nu a văzut persoana iubită timp de mai multe luni, astfel încât ea nu trebuie decât să părăsească încăperea timp de două, trei minute și să se reîntoarcă, pentru ca bucuria să se repete; este un proces întotdeauna plin de emoție, care se exprimă întotdeauna în același mod. Clive trăiește într-un prezent permanent, fiind incapabil să înregistreze schimbările sau să folosească trecutul pentru anticiparea viitorului, o situație pe care el a descris-o odată ca fiind «iadul pe pământ. Este ca și când ai fi mort în tot acest timp nenorocit». [...] Nu se poate bucura de cărți deoarece nu le poate urmări intriga, nu manifestă nici un interes pentru problemele curente, acestea fiind pentru el lipsite de sens, întrucât nu își poate aminti contextul. Dacă iese din casă se pierde imediat.

156

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Muzicianul este un adevărat prizonier într-o mică insulă a conștiinței! Înconjurată de marea amneziei" (Alan Baddeley, loc. cit., pp. 8-9).

(2) Comunicarea subiectului și a obiectivelor lecției

Vom studia astăzi un nou proces psihic, Memoria, care are un rol foarte important în marile comportamente ale

vieții omului: cunoaștere și învățare înțelegere și rezolvare de probleme, inteligență și creativitate. Prin însușirea cunoștințelor referitoare la procesele și formele memoriei, la factorii și legile memoriei, veți putea să vă autoevaluați activitatea de memorare și să vă organizați studiul individual ținând cont de condițiile unei memorări eficiente.

(3) Prezentarea materialului stimul și dirijarea învățării

Planul temei se prezintă elevilor de la început (și se notează pe tablă) pentru a avea o orientare asupra problemelor care vor fi urmărite pe parcursul lecției și pentru a avea o privire de ansamblu asupra temei:

- (a) Definiția și caracteristicile memoriei
- (b) Procesele memoriei
- (c) Formele memoriei
- (d) Factorii, legile și optimizarea memoriei
- (e) Calitățile memoriei
- (f) Uitarea

În această oră se vor discuta doar primele două probleme din planul lecției

(a) Definiția: Memoria este procesul psihic de întipărire, stocare și reactualizare a informațiilor.

(b) Caracteristici:

- activă;
- selectivă;
- situațională;
- relativ fidelă;
- mijlocită;
- inteligibilă.

După ce am explicat elevilor toate aceste caracteristici, vom face două scurte exerciții de memorie, pentru o mai bună înțelegere a caracteristicilor memoriei:

(A) Le cerem elevilor să-și reamintească tot ceea ce au făcut în dimineața respectivă, din momentul în care s-au trezit și până au ajuns la școală.

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

157

Apoi, doi-trei elevi vor relata cât mai detaliat ce au făcut, cu cine s-au întâlnit etc, iar noi vom analiza relatările lor împreună cu elevii din perspectiva caracteristicilor anterior prezentate.

(B) Cel de-al doilea exercițiu are menirea de a demonstra caracterul inteligibil al memoriei și rolul pe care îl are semnificația în memorarea unui material. Le dictăm elevilor, rar, următoarea listă de cuvinte, pe care ei au sarcina să o memoreze :

elefanți - călcau

speriați flăcări - mici -
apărare

iepurăși - picioare -

cenușii lipsiți - mari

violente

Cerem elevilor să noteze pe caiet cuvintele pe care le-au reținut și verificăm numărul cuvintelor corect reținute. Le dictăm apoi elevilor o propoziție alcătuită cu ajutorul cuvintelor din lista anterioară și le cerem să o reproducă, notând-o pe caiet:

„Elefanții mari, cenușii, speriați de flăcările violente, călcau în picioare iepurașii mici, lipsiți de apărare”.

Vom compara rezultatele și vom sublinia faptul că, deși cuvintele din lista prezentată au fiecare un sens foarte clar, lista ca atare este lipsită de sens, pe când în cea de-a doua situație, alcătuirea unei propoziții ce stabilește relații strânse între cuvinte a ușurat foarte mult actul memoriei.

(c) Procesele memoriei:

(A) Memorarea (termeni sinonimi folosiți pentru a desemna acest proces : encodare, întipărire, engramare) este procesul de formare a legăturilor nervoase temporare la nivelul scoarței cerebrale și de întărire (întipărire) a acestora. După prezența sau absența scopului (intenției) de a memora, deosebim:

(1) memorarea involuntară;

(2) memorarea voluntară;

Memorarea involuntară - întipărirea informației se realizează neintenționat, fără stabilirea unui scop mnezic prealabil. Eficiența memoriei involuntare este influențată de:

- implicarea activă a subiectului în prelucrarea materialului;
- semnificația materialului luată în raport cu experiența anterioară a subiectului.

158

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Memorarea voluntară - este caracterizată prin prezența scopului de a memora, fapt care determină mobilizarea resurselor energetice, moti-vaționale, operațional-instrumentale ale subiectului pentru realizarea procesului

memoriei. Condiții ale memorării voluntare :

- stabilirea conștientă a scopului;
- depunerea unui efort voluntar;
- utilizarea unor procedee speciale pentru a facilita memorarea (repetarea, stabilirea planului, ordonarea, clasificarea etc).

în funcție de prezența sau absența înțelegerii materialului, deosebim:

(1) memorarea mecanică - se bazează pe asociațiile de contiguitate în timp și spațiu sau pe succesiunea elementelor din fluxul informațional ; duce la o învățare formală, efectele ei fiind de suprafață, fără durabilitate în timp.

(2) memorarea logică - presupune înțelegerea sensului celor memorate și se bazează pe asociații de tip cauzal, logic, rațional; asigură o învățare autentică, utilizabilă în practică; este eficientă în toate situațiile; are o productivitate crescută.

Pentru a evidenția importanța și eficiența acestor forme ale memoriei, propunem elevilor următorul exercițiu : Clasa este împărțită în două subgrupuri și apoi se distribuie fiecărui elev o fișă pe care se află liste de cuvinte și pe fiecare fișă este precizată sarcina de lucru. Pe unele fișe se cere elevilor să grupeze noțiunile în clase (categorii), iar pe alte fișe se cere elevilor să memoreze cuvintele. După un minut, elevii vor întoarce fișa (sau o pun în caiet), iar pe o altă foaie vor reproduce cuvintele din listă. Vom compara apoi rezultatele.

Fișa 1

Citiți cu atenție următoarea listă de cuvinte și grupați-le în categorii:

| | | |
|-----------|---------|------------|
| colonel | rom | violetă |
| cabană | cupru | bronz |
| trandafir | narcisă | burghiu |
| colibă | hotel | bere |
| zinc | căpitan | bujor |
| votcă | aluminu | fierăstrău |
| cort | vin | cui |
| daltă | caporal | sergent |

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

159

• Fișa 2

Citiți cu atenție următoarea listă de cuvinte, încercând să le memorați (pe această fișă se vor înscrie aceleași cuvinte aflate și pe fișa 1).

Într-un caz s-a solicitat un efort de gândire, fără a se menționa memorarea, iar în celălalt caz s-au cerut fixarea, memorarea, dar nu și aprofundarea înțeleșurilor. Vom sublima faptul că, cu cât activismul intelectual și profunzimea înțelegerii sunt mai mari, cu atât mai productivă va fi memorarea.

(B) Păstrarea informațiilor (termeni sinonimi: stocare, conservare) -presupune reținerea pentru un timp mai scurt sau mai îndelungat a celor memorate. Păstrarea depinde de :

- condițiile în care a avut loc memorarea;
- particularitățile materialului de memorat;

(asupra acestor aspecte se va insista în cea de-a doua oră destinată analizei factorilor, legilor și optimizării memorării).

(C) Reactualizarea informațiilor (termeni sinonimi: reactivare, recuperare) - este procesul memoriei care constă în scoaterea la iveală a conținuturilor memorate și stocate, în vederea utilizării lor. Reactualizarea se realizează prin:

- recunoaștere (este mai simplă, se bazează pe percepție);
- reproducere (este o formă mai complexă).

Exemplu : Când un elev răspunde la lecție uitându-se pe carte sau pe caiet, el reactualizează informațiile pe baza recunoașterii; când răspunde în lipsa cărții sau a caietului, făcând apel la cele învățate anterior, el reactualizează pe bază reproductivă. Atât recunoașterea, cât și reproducerea dispun de grade diferite de precizie, în funcție de sistemul de memorare utilizat. Recunoașterea este mult mai ușoară decât reproducerea. Pentru a evidenția acest lucru, propunem elevilor următorul exercițiu :

Recunoașteți din ce poezie fac parte versurile:

„Voi sunteți urmașii Romei? Niște răi și niște fâmeni! I-e rușine omenirii să vă zică vouă oameni! " (Eminescu).

Presupunând că recunoașterea s-a făcut destul de ușor, vom cere apoi elevilor să reproducă întreaga strofă din care fac parte aceste versuri. Se compară apoi cele două forme de reactualizare și se explică diferențele.

160

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

(4) Obținerea performanței

Vom solicita elevilor să răspundă pe scurt la următoarele întrebări:

(a) Identificați ce caracteristică a memoriei se regăsește în următoarele situații (argumentați răspunsul):

- pentru a ține minte câte zile ale săptămânii, câte săptămâni ale lunii și câte luni ale anului au trecut, oamenii și-au făcut creștături pe anumite obiecte (caracterul mijlocit);

- în pauză s-a iscat un conflict între doi elevi din clasa a X-a; diriginta clasei solicită atât elevilor implicați în conflict, cât și martorilor să relateze în mod obiectiv ceea ce s-a întâmplat; ea constată însă cu surprindere că versiunile prezentate sunt foarte diferite (caracterul selectiv al memoriei; în cazul de față, ea a fost determinată de implicarea emoțională a elevilor, de atitudinea lor față de evenimentul care a avut loc);

(b) De ce se spune că învățarea „pe de rost” sau „tocirea” nu este productivă și că ea trebuie descurajată ?

(c) De ce majoritatea elevilor și studenților preferă testele de alegere multiplă decât testele de compoziție ?

(5) Asigurarea feed-back-ului

Răspunsurile elevilor la aceste întrebări vor indica gradul de înțelegere a noilor cunoștințe. În cazul în care vom constata anumite dificultăți, erori sau lacune, vom reveni cu explicații suplimentare asupra problemelor respective din lecție.

(6) Asigurarea retenției și transferului

În încercarea de a surprinde cât mai bine specificul memoriei, psihologii au recurs nu numai la definiții, explicații, modele, ci și la metafore. Astfel, memoria a fost comparată cu o tablă de ceară (Platon), cu un teatru în care intră și ies actori (G. Camillo), cu o carte (A. Binet), cu un calculator (Baddeley) sau cu bibliotecă (Baddeley, Zlate).

Sarcină : Explicați această metaforă a bibliotecii.

* * *

Lecția de recapitulare și sistematizare are drept obiectiv fundamental stabilirea de noi corelații între cunoștințe prin elaborarea unor generalizări mai largi, printr-relevarea unor structuri logice între cunoștințe și constituirea unei viziuni de ansamblu asupra materiei ca un tot.

Recapitularea nu va fi redusă la reluarea identică a cunoștințelor, la simpla reproducere a celor învățate anterior, deși se va avea în vedere precizarea continuă

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

161

a conceptelor psihologice, deoarece se știe că dacă aceste concepte apar în contexte diferite, ele își precizează mai bine sensurile. Lecția de recapitulare vizează aproape exclusiv obiective de ordin formativ, căci în astfel de lecții, mai mult decât în altele, elevii sunt puși în situația să facă generalizări, să-și argumenteze un punct de vedere și să accepte diversitatea unor puncte de vedere referitoare la aceeași problemă, să găsească noi aplicații ale cunoștințelor însușite, să-și dezvolte deprinderile de muncă independentă, să lucreze în grupuri mici și să prezinte rezultatele muncii în grup, să-și prezinte o lucrare redactată anterior.

Pentru ca lecțiile de recapitulare să-și atingă scopul, este necesar ca ele să fie pregătite foarte bine atât de profesor, cât și de elevi. Profesorul va trebui să-și definească obiectivele lecției (din perspectiva obiectivelor terminale ale capitolelor), să stabilească modalitatea în care va avea loc recapitularea, să fixeze conținuturile esențiale care vor fi recapitulate, să stabilească sarcinile de lucru pentru elevi și să-și elaboreze instrumentele de măsură a nivelului de atingere a obiectivelor. În cazul în care profesorul optează pentru o recapitulare pe baza unui plan, este necesar ca planul să fie prezentat elevilor într-o oră anterioară, pentru a-i orienta în pregătire. Am ales pentru exemplificarea lecției de recapitulare tema Procesele psihice senzoriale. Chiar dacă predarea fiecărui proces senzorial s-a făcut într-o manieră comparativă, în această lecție elevii au posibilitatea să sesizeze, dintr-o perspectivă holistică și integratoare, aspectele (relațiile) de similitudine și de diferențiere dintre aceste procese psihice și să constate, o dată în plus, evoluția sistemului cognitiv al individului. De asemenea, este necesar să mai facem câteva precizări. Elevii au primit, într-o oră anterioară, structura planului de recapitulare, pe care au avut sarcina să îl detalieze. Profesorul va pregăti pentru ora de recapitulare un număr de exemple și exerciții aplicative (altele decât cele pe care le-a folosit atunci când a predat fiecare proces senzorial în parte), care vor permite o mai bună fixare a conceptelor prin recunoașterea lor în cazuri particulare.

Proiect de lecție

Subiectul: Procesele psihice senzoriale

Obiective fundamentale:

(a) sistematizarea cunoștințelor referitoare la procesele senzoriale ;

(b) însușirea și utilizarea corectă a limbajului psihologic.

Obiective operaționale. Elevul va fi capabil:

(a) să utilizeze corect conceptele de bază ale cunoașterii senzoriale ;

(b) să stabilească corelații între procesele senzoriale ;

162

DIDACTICA PSIHLOGIEI

(c) să identifice, în contexte diferite, aplicații ale legilor sensibilității și ale legilor percepției;

(d) să explice rolul proceselor senzoriale în actul cunoașterii umane;

(e) să argumenteze superioritatea și complexitatea reprezentării în raport cu senzațiile și percepțiile;

(f) să aprecieze importanța cunoștințelor de psihologie pentru organizarea activității umane.

Tipul lecției: lecție de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor.

Metode și procedee : conversația examinoare, conversația euristică, exercițiul, problematizarea, explicația.

Material didactic: fișe cu diferite exerciții, imagini cu iluzii perceptivă.

Material bibliografic: A. Cosmovici, Psihologie generală, Polirom, Iași, 1996 ; Mielu Zlate, Psihologia mecanismelor cognitive, Polirom, Iași, 1999.

Desfășurarea lecției

(1) Captarea atenției

Putem propune elevilor să începem lecția cu o scurtă analiză a celebrei formule a lui John Locke : „nimic nu există în intelect care să nu fi fost mai întâi în simțuri”. Vom putea reveni, în finalul lecției, cu alte observații și completări care să evidențieze rolul mecanismelor psihice de prelucrare primară a informațiilor.

(2) Recapitularea și sistematizarea cunoștințelor

Profesorul va conduce activitatea de recapitulare în baza planului propus și dezvoltat de elevi, urmărind atât însușirea temeinică a noțiunilor de bază ale cunoașterii senzoriale, cât și formarea capacității elevilor de a opera cu informațiile respective. Din acest motiv, solicitările adresate elevilor trebuie să fie foarte variate: de la a reproduce o definiție, la efectuarea unor exerciții care presupun prelucrarea informațiilor ori de creare a unor situații care se constituie în aplicații ale cunoștințelor teoretice.

Pentru tema Procese psihice senzoriale, propunem atât un plan de recapitulare care prezintă, comparativ, caracteristicile senzațiilor, percepțiilor și reprezentărilor, cât și un număr de exerciții aplicative și sarcini de lucru pentru elevi. Modalitatea concretă de derulare a orei și de îmbinare a cunoștințelor teoretice cu cele de ordin practic-aplicativ va fi stabilită de fiecare profesor în funcție de particularitățile clasei de elevi.

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

163

I

| Senzații | Percepții | Reprezentări |
|---|---|--|
| (1) Definiție: Procese psihice elementare prin care se semnalizează, separat, în forma imaginilor simple și primare, însușirile concrete ale obiectelor și fenomenelor, în condițiile acțiunii directe a stimulilor asupra analizatorilor; | Procese senzoriale complexe și, totodată, imagini primare, conținând totalitatea informațiilor despre însușirile concrete ale obiectelor și fenomenelor în condițiile acțiunii directe a acestora asupra analizatorilor ; | Procese cognitiv-senzoriale de semnalizare în forma unor imagini unitare, dar schematică a însușirilor concrete și caracteristică ale obiectelor și fenomenelor, în absența acțiunii directe a acestora asupra analizatorilor; |
| (2) Caracteristici: • reflectă însușiri concrete ale obiectelor și fenomenelor; • reflectă doar însușiri separate (sunt imagini simple); • imagine primară, deoarece este rezultatul imediat al acțiunii stimulului asupra analizatorului; • este săracă în conținut pentru că reflectă doar însușiri separate; | • reflectă însușiri concrete, intuitive; • reflectă totalitatea însușirilor obiectelor (imagine unitară și integrală); • imagine primară - apare numai în relația directă cu obiectul; imagine obiectuală - pentru că este imaginea unui obiect anume; • este bogată în conținut, ea cuprinde atât însușirile semnificative, cât și pe cele de detaliu; • percepția unui obiect este contextuală, ea cuprinde și elementele aflate în câmpul perceptiv; orice percepție | • reflectă însușiri concrete, intuitive (sunt imagini concrete ale obiectelor și fenomenelor); • evocă însușirile caracteristice pentru un obiect sau un grup de obiecte (imagine unitară, dar schematică); • imagine secundară - pentru că apare pe baza percepției; se produce în absența obiectului care a stat la baza percepției; • reprezentările sunt mai sărace în conținut, mai fragmentare, dar evocă însușirile intuitive caracteristice pentru un obiect sau grup de obiecte; • reprezentarea unui obiect este desprinsă de contextul spatio-temporal în care a fost perceput obiectul, este |

| | | |
|--|--|--|
| | este realizată „aici și acum”; <ul style="list-style-type: none"> • percepțiile reflectă obiectul respectând întru totul forma, mărimea, poziția; nu putem modifica percepția, ea ni se impune în mod imperativ; | deci detașată de câmpul perceptiv ; <ul style="list-style-type: none"> • reprezentările (mai ales cele generale) au o mai mare libertate față de schema structurală a obiectului individual, putând-o modifica în funcție de cerințele cunoașterii și ale practicii; |
|--|--|--|

164

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

| Senzații | Percepții | Reprezentări |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • durata senzațiilor corespunde duratei stimulului (cercetările au arătat însă că senzațiile nu apar imediat după acțiunea stimulului și nici nu încetează o dată cu încetarea acțiunii stimulului - postefectul); • intensitatea senzațiilor este dată de intensitatea stimulului și de starea generală a subiectului; • calitatea senzației este dată de specificitatea stimulului și de particularitățile subiectului cunoscător (interesul pentru o categorie de stimuli, prezența unor aptitudini, atitudinea față de un stimul etc.); | <ul style="list-style-type: none"> • percepția reflectă obiectul cu toate nuanțele lui cromatice; • percepția cuprinde numai acele însușiri care pot fi percepute din poziția pe care o avem față de un obiect; • durata percepției | <ul style="list-style-type: none"> • în reprezentare, nuanțele cromatice se reduc la culorile fundamentale și acest fapt exprimă un nivel mai ridicat de generalizare intuitivă ; • reprezentarea constituie o imagine „panoramică”, adică ea reconstituie în plan mental și apoi redă integral și simultan toate informațiile despre un obiect; • reprezentările sunt mai |
| | <ul style="list-style-type: none"> • corespunde duratei acțiunii stimulului; • intensitatea percepției este dată de intensitatea stimulului, de relația optimă cu acesta și de starea subiectului; • calitatea imaginii perceptivă depinde de: relația activă cu obiectul și integrarea percepției într-o activitate; intervenția mecanismelor verbale care au o funcție integratoare; particularități ale subiectului (experiență anterioară, pregătire profesională, gradul de cultură generală, interesul pentru o categorie de stimuli, atenția, nivelul | <ul style="list-style-type: none"> instabile pentru că apar în permanență noi focare de excitație ca urmare a acțiunii directe a diverși stimuli; reprezentările dispar ușor; • intensitatea reprezentărilor este mai slabă, deoarece apar în absența obiectelor; • calitatea reprezentării depinde de: bogăția experienței perceptivă (de numărul, calitatea și intensitatea percepțiilor); de particularitățile subiectului; de operațiile gândirii implicate în prelucrarea datelor perceptivă, selecția, schematizarea, estomparea unor caracteristici și accentuarea altora până se obține o imagine mentală cu un grad avansat de |

| | | |
|--|--------------------------|--|
| | dezvoltării percepției); | generalitate - semiconceptul; trăirile afective ale subiectului; motivația; experiența anterioară; |
|--|--------------------------|--|

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

165

| Senzații | Percepții | Reprezentări |
|--|---|---|
| <p>(3) Funcții:</p> <ul style="list-style-type: none"> • funcție informațională (informează omul despre însușiri concrete, separate ale obiectelor și fenomenelor); • se integrează în structura unor aptitudini complexe; • sunt componente ale câmpului de conștiință, contribuind la efectul conștientizării lumii și a propriei ființe. | <ul style="list-style-type: none"> • funcție informațională specifică; • funcție de reglare a acțiunilor; • percepțiile vizuale, auditive și kinestezice sunt implicate în realizarea vorbirii, citirii, scrierii. | <ul style="list-style-type: none"> • funcție de prezentare - readuce în minte imaginile obiectelor care nu mai sunt prezente; • funcție de concretizare; • punct de plecare în evoluția gândirii; • au rol în procesul imaginației. |

Exerciții aplicative:

(1) Un fir de păr căzut pe pielea noastră nu este sesizat, pe când o musculiță o simțim. Care este explicația acestui fenomen?

(R: Greutatea insectei depășește pragul minim absolut al senzațiilor tactile: 3-4 g/mm².)

Elevii pot fi chestionați și cu privire la relația dintre prag și sensibilitate (cu cât pragul este mai mic, cu atât sensibilitatea este mai mare).

(2) De ce nu simțim greutatea hainelor cu care suntem îmbrăcați, chiar și în perioada de iarnă, când purtăm haine groase? De ce nu simțim ochelarii pe nas?

(R: S-a produs un fenomen de adaptare senzorială.) Cum s-a realizat adaptarea senzorială în acest caz?

(R: Prin scăderea, diminuarea sensibilității.)

Dați exemple de adaptare senzorială care se manifestă prin creșterea sensibilității la acțiunea unor stimuli slabi.

(3) Se spune despre culoarea verde-albastră că declanșează o senzație de rece (frig), iar culoarea galben-portocaliu produce o senzație de căldură. Despre ce fenomen este vorba?

(R: Sinestezia = un fenomen de interacțiune senzorială; când un stimul acționează asupra unui analizator (receptor), el produce nu numai senzația specifică a analizatorului respectiv, ci determină, concomitent, apariția unei senzații caracteristice altui analizator.)

166

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

(4) Referindu-se la sensibilitatea vizuală a oamenilor, un savant a spus că pentru unii oameni cireșele nu sunt niciodată coapte. La ce fenomen făcea referire?

(R: La fenomenul de daltonism.)

Explicați acest fenomen. Dați exemple de meserii în care persoanele care suferă de daltonism nu pot fi încadrate (pe care nu le pot practica).

(5) Intri într-o librărie pentru că vrei să-ți cumperi cartea pe care ți-a prezentat-o profesoara la ora de limbă română. Te afli în fața rafturilor pline cu cărți, dar privirea trece repede peste ele și găsește cartea căutată. Ce lege acționează în acest caz?

(R: Legea selectivității perceptivă.)

Enunțați această lege.

Care a fost factorul ce a acționat în cazul dat?

(R: Interesul pentru un obiect, dar și schema perceptivă anterioară care a fost reactualizată - cartea a fost prezentată la oră.)

(6) Dați un exemplu în care luarea în considerare a efectelor legii selectivității se concretizează în camuflarea, estomparea unui obiect.

(R: în armată, hainele soldaților sunt colorate potrivit anotimpului: kaki vara și alb iarna.)

(7) Se va analiza împreună cu elevii un afiș publicitar pentru a determina elementele prin care se încearcă influențarea cumpărătorului (contrast cromatic, dinamica obiect-fond în percepție, stimularea interesului etc.)

(8) Priviți cele două desene cuprinzând cercuri. Cum sunt cercurile din mijloc ?

O

o ^ o



o ^ o o

(R: Cercurile din mijloc sunt egale, dar par a fi inegale : cel înconjurat de cercurile mari pare mai mic decât cel înconjurat de cercurile mici: iluzia lui Titchner.)

Cum se explică iluzia perceptivă în această situație ?

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

167

(9) Indicați, pe baza unui exemplu, fazele procesului perceptiv.

(10) Este duminică. Sunteți plictisiți. Nu aveți teme pentru luni. Afară plouă și nu aveți cum să ieșiți la plimbare. Vă uitați în programul TV. Vă luminați la față. Se anunță un film interesant cu actorul dumneavoastră preferat la ora 21. Vă uitați la ceas. E abia ora 12. Vă spuneți în gând : „Ce mult mai este până atunci! ”. Explicați cum se realizează percepția timpului în situația dată. Menționați și factorii care intervin.

(R: Timpul pare că se dilată, se scurge foarte greu datorită lipsei de activitate, pe de o parte, și datorită faptului că este așteptat un eveniment plăcut, pe de altă parte.)

(11) Beethoven a reușit să creeze capodopere muzicale și atunci când nu mai auzea deloc. Cum credeți că a fost posibil acest lucru ?

(R: Datorită reprezentărilor auditive foarte vii, foarte puternice.)

(12) Ascultați versurile lui Vasile Alecsandri (Miezul iernii) și determinați ce tipuri de reprezentări sunt evocate :

„în păduri trosnesc stejarii! E un ger amar, cumplit! Stelele par înghețate, cerul pare oțelit, iar zăpada cristalină pe câmpii strălucitoare Pare-un lan de diamanturi ce scârțâie sub picioare.

Totul e în neclintire, fără viață, fără glas ; Nici un zbor în atmosferă, pe zăpadă nici un pas; Dar ce văd ? ... în raza lunii o fantasmă se arată... E un lup ce se alungă după prada-i spăimântată”.

Care este rolul cuvântului în procesul reprezentării ?

(3) Aprecieri și concluzii

Pe parcursul orei profesorul apreciază răspunsurile elevilor, le confirmă (întărește) pe cele bune, le corectează pe cele eronate, intervine cu explicații suplimentare asupra unor probleme la care elevii au avut dificultăți. În finalul orei vor fi formulate aprecieri generale asupra modului în care elevii au realizat sarcinile și asupra nivelului de asimilare a cunoștințelor. De asemenea, vor fi formulate concluzii și recomandări pentru pregătirea evaluării care, de regulă, urmează orelor de recapitulare și sistematizare.

III. EVALUAREA PERFORMANTELOR ȘCOLARE

1. Locul și rolul evaluării în acțiunea educațională

Procesul de învățământ implică două laturi sau activități complementare : pe de o parte, activitatea de predare, care ține mai mult de profesor și prin care acesta realizează dirijarea învățării elevului și, pe de altă parte, activitatea de învățare, de însușire a cunoștințelor, deprinderilor, care ține mai mult de elev. În același timp însă, desfășurarea optimă a instruirii presupune o informare atât a profesorului, cât și a elevului asupra rezultatelor obținute. Profesorul are nevoie să cunoască în ce măsură a realizat obiectivele propuse, în timp ce elevul are nevoie de o validare a pașilor întreprinși pentru a ști dacă poate merge mai departe în procesul instruirii. Evaluarea apare astfel nu ca o activitate supraadăugată procesului de predare--învățare, ci ca parte integrantă a procesului de învățământ. Integrarea evaluării în activitatea pedagogică este foarte clar exprimată de David Ausubel și Floyd Robinson: „Evaluarea este punctul final într-o succesiune de evenimente care cuprinde următorii «pași»:

(a) Stabilirea scopurilor pedagogice, prin prisma comportamentului dezirabil al elevilor [...];

(b) Proiectarea și executarea programelor de realizare a scopurilor propuse [...];

(c) Măsurarea rezultatelor aplicării programei [...];

(d) Evaluarea rezultatelor [...].

în acest context, a evalua înseamnă a formula o judecată de valoare sau de merit, a aprecia rezultatele pedagogice prin prisma atingerii scopurilor pe care ni le-am propus" (Ausubel; Robinson, 1981, pp. 667-668). Cu alte cuvinte, evaluarea pedagogică vizează eficiența învățământului prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de către elevi în activitatea de învățare.

O definiție mai completă a actului evaluării este cea oferită de I.T. Radu: „... procesul menit să măsoare și să aprecieze valoarea rezultatelor sistemului de educație sau a unei părți a acestuia, eficacitatea resurselor, a condițiilor și a

170

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

operațiilor folosite în desfășurarea activității, prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării deciziilor privind ameliorarea în etapele următoare" (Radu, 1981, pp. 17-18).

Din analiza acestei definiții rezultă că scopul actului de evaluare vizează fie activitatea educațională în ansamblu, fie a aspect al acesteia - acela de a constata în mod obiectiv rezultatele unei acțiuni pedagogice, de a diagnostica activitatea desfășurată, indicând factorii care au condus la obținerea acestor rezultate și, în sfârșit, de a prognostica desfășurarea ulterioară a procesului educațional, oferind totodată și sugestii utile care să conducă la îmbunătățirea activității.

Putem spune că actele evaluative oferă jaloane de control pentru întregul sistem educațional sau pentru anumite componente, urmărind obținerea unei maxime eficiente în funcționarea sistemului. Evaluarea se constituie, astfel, într-un instrument prin care se realizează o reglare continuă și o ameliorare a activității pedagogice.

Examinarea locului evaluării în acțiunea pedagogică a făcut ca, pe lângă funcțiile generale ale evaluării (constatare, diagnosticare, prognosticare) să fie determinate și o serie de funcții pedagogice care îi vizează pe participanții la actul educațional, respectiv profesorii și elevii. Astfel, în ceea ce îl privește pe elev, scopul principal al evaluării este acela de a supraveghea și a determina tendințele elevului în învățare din punctul de vedere al progresului și din punctul de vedere al randamentului obținut în actul de învățare. Evaluarea îi ușurează elevului activitatea de învățare pentru că îl obligă să recapituleze permanent cunoștințele, să le sistematizeze, să le fixeze mai bine în memorie, să le integreze în structuri, să le clarifice ori să le corecteze, dacă este cazul.

Actul evaluării are, pentru elev, și o valoare formativă deosebită. Astfel, evaluarea ritmică îl determină pe elev să învețe cu regularitate, îl ajută în cunoașterea și dezvoltarea aptitudinilor, îi formează deprinderi de muncă independentă. Dacă profesorul îi precizează elevului criteriile în baza cărora este evaluat, elevul conștientizează sistemul exigențelor la care este supus și, pe această bază, își conturează aspirațiile, interesul, își propune țeluri concordante cu posibilitățile pe care le are. Evaluarea realizată de către profesor devine pentru elev un reper în autoevaluare, în formarea imaginii de sine.

O evaluare obiectivă îi stimulează pe elevi, le sporește încrederea în forțele proprii. Sub influența evaluării școlare, care îi oferă elevului feed-back-ul asupra nivelului atins în realizarea obiectivelor, elevul își reglează efortul, optimizează timpul muncii intelectuale, își consolidează sau modifică procedeele și metodele de activitate. Absența evaluării îl dezorientează și îl demobilizează pe elev.

Evaluarea de către profesor a performanțelor elevilor are implicații și în sfera relațiilor interpersonale. Grație aprecierilor făcute de profesor și care sunt

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

171

interiorizate de elevi, se stabilesc anumite relații în cadrul grupului-clasă, se formează și se modifică anumite atitudini, se construiește o anumită identitate socială.

Pentru profesor, evaluarea reprezintă un feed-back asupra eficienței activității didactice desfășurate. Evaluarea îi arată cât de eficient își dozează materialul, cât de bine comunică cu elevii, cât de eficiente sunt metodele și materialele didactice pe care le utilizează. Un profesor are întotdeauna nevoie să știe ce succes a avut actul didactic pe care îl organizează pentru fiecare elev în parte și pentru întregul colectiv al clasei. Aferența inversă furnizată de evaluare îl ajută să cunoască ce au acumulat elevii, care sunt lacunele în pregătirea lor, care sunt posibilitățile și ritmurile de învățare, atitudinile și interesele elevilor. Toate aceste date sunt esențiale dacă profesorul vrea să ia decizii pertinente privind individualizarea instruirii, îndrumarea elevilor în orientarea lor școlară și profesională.

Realizarea acestor funcții ale actului evaluativ poate avea loc numai în condițiile regandirii și redimensionării strategiilor de evaluare din perspectiva următoarelor exigențe (Cucoș, 1996, pp. 104-105):

- (a) extinderea acțiunii de evaluare de la verificarea și aprecierea rezultatelor -obiectivul tradițional - la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la aceste rezultate; evaluarea nu numai a elevilor, dar și a conținutului, a metodelor, a obiectivelor, a situației de învățare, a evaluării;
- (b) luarea în calcul și a unor indicatori diferiți de achizițiile cognitive, precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de încorporare a unor valori etc.;
- (c) diversificarea tehnicilor de evaluare și creșterea gradului de adecvare a acestora la situațiile didactice concrete (extinderea folosirii testului docimo-logic, a lucrărilor cu caracter de sinteză, a proiectelor, a testelor-eseu etc.);

- (d) deschiderea evaluării spre mai multe rezultate ale spațiului școlar (competențe relaționale, comunicarea profesor-elev, disponibilități de integrare socială);
- (e) necesitatea întăririi și sancționării cât mai operative a rezultatelor evaluării; scurtarea feed-back-ului, a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor și a exploatarea dispozițiilor psihice ale elevilor;
- (f) centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive și nesancționarea în permanență a celor negative;
- (g) transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluare, prin autoevaluare, interevaluare și evaluare controlată.

172

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

2. Strategii de evaluare

Prin conținutul său, evaluarea urmărește să determine modul în care obiectivele stabilite se îndeplinesc în activitatea practică. Or, acest lucru nu se poate realiza decât în condițiile integrării evaluării în procesul didactic, ca parte constitutivă a acestuia, care „privește” cu ochi critic și cu luciditate la ceea ce se întâmplă în întregul proces și în părțile sale componente.

În funcție de momentul integrării evaluării în desfășurarea procesului didactic, analiștii au delimitat trei tipuri de evaluare :

- (a) evaluarea inițială (predictivă);
- (b) evaluarea continuă (formativă);
- (c) evaluarea finală (sumativă).

Evaluarea inițială se efectuează la începutul unui program de instruire. Ea permite să se prevadă șansele de succes ale programului. Profesorul poate să verifice punctele forte și punctele slabe ale elevilor în scopul optimizării procesului didactic. Cunoașterea capacităților de învățare ale elevilor, a nivelului de pregătire de la care pornesc și a gradului în care stăpânesc cunoștințele și abilitățile necesare asimilării conținutului etapei care urmează, constituie o condiție hotărâtoare pentru reușita activității didactice.

Datele obținute prin evaluările inițiale oferă profesorului posibilitatea de a-și alege modul cel mai adecvat de predare a noului conținut, dar și de a gândi modalități de instruire diferențiată. Rolul evaluării inițiale sau predictive în identificarea criteriilor de diferențiere a instruirii este foarte bine pus în evidență de un model instrucțional intitulat „învățarea eficientă în clasă”, propus și experimentat de I. Jinga și I. Negreț. Autorii propun ca, în baza rezultatelor testelor predictive, instruirea diferențiată să se realizeze (Jinga; Negreț, 1994, p. 144):

- (a) în cadrul programelor compensatorii;
- (b) în timpul învățării dirijate în clasă;
- (c) în cadrul studiului individual.

Evaluarea continuă, cunoscută și sub numele de evaluare formativă sau de progres, se aplică pe tot parcursul desfășurării procesului de învățământ. Scopul acestei evaluări este să furnizeze profesorului și elevului un feedback despre gradul de stăpânire a materiei și despre dificultățile întâmpinate sau, cu alte cuvinte, unde se situează rezultatele parțiale față de cele finale proiectate. Acest control poate conduce la reluarea explicației, la modificarea unor elemente ale

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

173

demersului didactic sau la organizarea unor programe de recuperare. Funcțiile pe care le îndeplinește evaluarea continuă sunt cele de diagnosticare și ameliorare a procesului instructiv-educativ. Evaluarea continuă se constituie astfel într-un mijloc de prevenire a situațiilor de eșec școlar.

I.T. Radu apreciază că acest tip de evaluare se distinge prin două caracteristici importante (Radu, 1981, p. 67):

- (a) ritmul mult mai alert al activității de evaluare, frecvența mult mai mare a verificărilor și aprecierilor pe parcursul unei perioade;
- (b) scurtarea considerabilă a intervalului dintre „evaluare” și „modificări”, „ameliorări” ce pot fi aduse actului pedagogic; ea se realizează concomitent cu procesul însuși.

Evaluarea continuă se realizează prin verificări sistematice pe parcursul desfășurării programului de instruire și, în aceste condiții, aprecierea rezultatelor se face prin compararea lor cu obiectivele concrete, operaționale și prin înregistrarea progreselor realizate de elevi. Din acest motiv, acest tip de evaluare îndeplinește și funcția unei evaluări de progres.

Evaluarea continuă (formativă) nu clasifică propriu-zis elevii, ci stabilește distanța care-i separă de obiectivele prevăzute, pentru a se iniția programe de recuperare. Cunoașterea promptă de către elevi a rezultatelor obținute, a gradului de îndeplinire a obiectivelor reprezintă un suport motivațional deosebit pentru activitatea de învățare. Întrucât evaluarea continuă nu vizează sancționarea rezultatelor slabe ale elevilor, ci evidențierea rezultatelor bune, oricât de mici ar fi progresele înregistrate, ea contribuie la modificarea relațiilor profesor-elev. Se știe că, în general, actul evaluării provoacă tensiune, anxietate, conflicte, competitivitate și o accentuare a motivației extrinseci. Orientându-se către măsurarea progreselor fiecărui elev și către depistarea dificultăților ori a lacunelor în învățare, precum și spre sprijinirea diferențiată a elevilor, profesorul poate face din evaluare un moment mai puțin stresant, care îl ajută pe elev să se cunoască mai bine, să-și autoevalueze performanțele și să-și fixeze în

mod realist obiectivele.

Toate datele privind rezultatele elevilor la probele de evaluare continuă (formativă), observațiile asupra progreselor și a dificultăților elevilor în învățare vor fi consemnate de către profesori în caiete (cataloge personale). Aceste observații se vor comunica în permanență elevilor și părinților și vor servi la întocmirea rapoartelor de evaluare a rezultatelor școlare individuale sau de grup.

O notă consemnată în catalog va fi, de regulă, rezultatul mai multor evaluări. Se elimină astfel situația în care notele elevului provin din răspunsuri (orale sau scrise) la două-trei lecții din materia unui semestru. Mărirea numărului de probe curente date elevilor conduce la micșorarea rolului hazardului în aprecierea

174

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

școlară. În concluzie, o autentică acțiune de evaluare trebuie să fie, în mod necesar, continuă și completă. Nu întâmplător evaluarea continuă este socotită un principiu fundamental al unei activități didactice eficiente.

Evaluarea finală (sumativă) este aceea care intervine la sfârșitul unei etape de instruire (trimestru, an școlar, ciclu de școlaritate), urmărind să furnizeze informații relevante despre nivelul pregătirii elevilor (raportat la cerințele programei analitice). Evaluarea finală poate lua în considerare și rezultatele obținute pe parcursul perioadei de instruire. În acest fel se ajunge la o evaluare mai obiectivă, prin corectarea erorilor de apreciere operate pe parcurs. Evaluarea dobândește astfel un caracter sumativ.

Intervenind după perioade mai lungi de timp, acest tip de evaluare nu mai oferă ameliorarea în timp util a rezultatelor școlare ale elevului și de aceea ea exercită în principal funcția de constatare a rezultatelor și de clasificare a elevilor, în contextul actual al structurării anului școlar pe cele două semestre și al realizării Programului de reformă a evaluării rezultatelor școlare, evaluării sumative îi este consacrată o perioadă compactă de trei săptămâni la sfârșitul fiecărui semestru. Obiectivele activităților desfășurate în această perioadă vor fi:

- (a) verificarea realizării principalelor obiective curriculare;
 - (b) recapitularea, sistematizarea și consolidarea materiei parcurse ;
 - (c) ameliorarea rezultatelor învățării;
 - (d) stabilirea unui program suplimentar de instruire pentru elevii cu rezultate foarte bune și a unui program de recuperare pentru elevii cu rezultate slabe (aceste programe pot fi urmate de către elevi în timpul vacanțelor).
- În legătură cu aceste obiective se impun două observații. În primul rând, constatăm că o parte dintre obiectivele evaluării continue (formative) sunt reluate și în cadrul evaluărilor finale (obiectivele c și d), numai că ele sunt mai greu de realizat în practică, deoarece materia supusă evaluării are un volum considerabil și nu pot fi detectate toate lacunele elevilor. Iar în ceea ce privește măsurile de recuperare, ni se pare că ele intervin la o perioadă destul de mare după momentul învățării și, în consecință, ameliorarea rezultatelor se realizează într-o mică măsură.

În al doilea rând, constatăm că cele trei săptămâni de evaluare nu trebuie confundate cu o „minisesiune” de examene. În această perioadă se vor realiza și recapitulări, sistematizări ale materiei, care vor permite elevului să se concentreze asupra aspectelor esențiale ale conținuturilor parcurse, asupra conceptelor-cheie și a exercițiilor obligatorii, pregătindu-se astfel pentru probele de evaluare sumativă care urmează recapitulării.

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

175

Dincolo de diferențele sesizate între cele trei forme de evaluare, trebuie să admitem faptul că realizarea funcțiilor esențiale ale evaluării în actul didactic presupune folosirea atât a formelor de evaluare inițială, cât și a celor operate pe parcursul ori la sfârșitul procesului didactic, oferind date necesare pentru îmbunătățirea sistematică a acestuia.

3. Cum se realizează evaluarea ?

O bună evaluare este o operație dificilă și, din acest motiv, numeroase studii au fost consacrate etapelor actului evaluativ, criteriilor în funcție de care se face evaluarea, fidelității și obiectivității evaluării. R.W. Tyler apreciază că procesul evaluării, indiferent de forma pe care o îmbracă, parcurge mai multe etape (cf. Nicola, 1994, p. 332):

- (a) definirea și cunoașterea prealabilă a obiectivelor procesului de învățământ;
- (b) crearea situațiilor de învățare pentru a permite elevilor să realizeze comportamentul pe care îl presupun aceste obiective;
- (c) desfășurarea procesului de înregistrare și măsurare;
- (d) evaluarea și analiza datelor culese;
- (e) concluzii și aprecieri diagnostice pe baza datelor obținute.

v

Altfel spus, evaluarea presupune specificarea obiectivelor, măsurarea atingerii acestor obiective și compararea datelor obținute cu unele criterii acceptabile, astfel încât să se poată face aprecieri de calitate.

Evaluarea de către profesor a performanțelor elevului se realizează prin intermediul a două operații distincte : măsurarea și aprecierea. Măsurarea constă în aplicarea unor tehnici sau a unor probe pentru a cunoaște efectele actului educațional, respectiv, pentru a determina tipul sau numărul caracteristicilor de un anumit fel pe care le posedă elevul. Procedeele de măsurare furnizează date cantitative și calitative asupra performanțelor elevilor obținute în urma parcurgerii unor secvențe de învățare. Aprecierea este procesul care presupune formularea unei judecăți de valoare asupra rezultatelor măsurării. Aprecierea rezultatelor școlare se face prin note sau calificative

(în cazul învățământului primar). În realizarea actului de evaluare, măsurarea și aprecierea se prezintă ca două procese complementare, pe care orice profesor trebuie să le armonizeze. O problemă frecvent invocată în practica evaluării este aceea a criteriului în funcție de care se face aprecierea rezultatelor școlare: prin raportare numai la obiective, prin compararea rezultatelor obținute în perioade diferite și consemnarea

176

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

progresului, prin compararea cu ceilalți elevi? Ca răspuns la problemele ridicate în teoria și practica evaluării, s-au conturat trei criterii de apreciere a rezultatelor școlare:

- (a) prin raportare la cerințele programei, la obiectivele pedagogice urmărite;
- (b) prin raportare la grup, la nivelul atins de populația școlară evaluată;
- (c) prin raportare la posibilitățile fiecărui elev, luând în considerare progresul înregistrat de acesta în raport cu nivelul existent la începutul programului.

În mod obișnuit, nici unul dintre aceste criterii nu este aplicat în exclusivitate, fiecare dintre ele fiind îmbinat și completat cu celelalte. Astăzi este unanim admis faptul că reușita evaluării este strâns legată de pedagogia prin obiective și de capacitatea cu care profesorii știu să ierarhizeze aceste obiective prin taxo-nomii. Evaluarea prin raportare la obiective constă în compararea performanței elevului cu un standard dezirabil și în stabilirea faptului că elevul a atins sau nu standardul. Obiectivul este cel care precizează criteriul de referință și care permite să se stabilească dacă o capacitate este stăpânită sau nu. Enunțurile obiectivelor sunt utilizate pentru a defini cele mai multe dintre situațiile de testare a elevului. Această evaluare este mai obiectivă și are un caracter formativ, deoarece elevul va ști ce lacune are și în ce puncte trebuie să progreseze, iar profesorul poate să-și amelioreze procesul de predare.

4. Modalități de evaluare a rezultatelor școlare la psihologie

4.1. Selecția metodelor și tehnicilor de evaluare

Proiectarea instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare se realizează o dată cu proiectarea celorlalte componente ale procesului didactic (obiective, conținuturi, strategii de predare). Atunci când profesorul își pregătește activitatea pentru anul școlar următor, respectiv procedează la elaborarea planificării anuale și semestriale a materiei, trebuie să gândească și asupra activităților de evaluare pe care le va desfășura pe parcursul sau la finele fiecărui semestru.

Precizia și eficiența evaluării sunt strâns legate de formularea obiectivelor și de desfășurarea demersurilor de instruire. În aceste condiții, probele de evaluare trebuie selectate și elaborate în strânsă legătură cu obiectivele (cadru, de referință și operaționale) și, mai ales, în funcție de gradul de complexitate al obiectivului (asimilare de cunoștințe, aplicație, sinteză, evaluare), precum și în funcție de

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

177

rezultatele așteptate ale instruirii (cunoștințe, deprinderi sau capacități intelectuale, priceperi și deprinderi practice, comportament).

În practica instruirii s-a încercat stabilirea unor corespondențe, cu caracter general, între obiective, elementele de conținut și metodele, procedeele, tehnicile de utilizat, cu scopul de a veni în sprijinul alegerii unor variante alternative și a unor soluții adecvate pentru actul educațional (Neacșu, 1990, p. 223). Pornind de la această idee, s-ar putea construi o diagramă de corespondențe, în care, alături de cele trei componente (obiective, categorii de conținuturi, metode) ar putea să apară și tehnicile de evaluare. Articulația evaluării în acest sistem de corespondențe ar putea arăta faptul că „situațiile de testare” pe care profesorul le creează pentru elev nu trebuie lăsate la voia întâmplării și nici nu trebuie alese după gradul de comoditate pe care îl prezintă, ci constituie o parte integrantă a unei strategii de instruire pe care profesorul o dorește a fi cât mai eficientă.

Orice program judicios de evaluare se întemeiază pe o verificare frecventă a rezultatelor școlare, utilizează mai multe categorii de instrumente de evaluare, aduce la cunoștința elevilor rezultatele în mod diferențiat și nu global și urmărește nu atât sancționarea rezultatelor slabe ale elevilor, cât, mai ales, identificarea și corectarea erorilor. Există destule cadre didactice care folosesc un număr restrâns de tehnici de evaluare (chestionarea sau examinarea orală, probele scrise sub forma unor întrebări cu răspunsuri libere, rezolvări de exerciții). Acest lucru se întâmplă fie datorită faptului că rutina își spune cuvântul și nu mai doresc să încerce ceva nou, fie faptului că introducerea unor noi procedee de evaluare (eseul sau alte tipuri de compoziții, portofoliul, testul docimologic) necesită nu numai un efort din partea profesorului, ci și o pregătire specială a elevului pentru a face față noilor tipuri de solicitări. Unele probe de evaluare (de exemplu, eseu) necesită un exercițiu îndelungat pentru a se ajunge la rezultatul dorit, deși efectul în planul formării gândirii elevului este unul deosebit de important. Practicarea unei varietăți de metode și tehnici de evaluare trebuie să fie o constantă a strategiilor noastre de instruire. Atât timp cât ne propunem, în planul obiectivelor, asimilarea de către elevi a unui volum de cunoștințe, dar și dobândirea unor structuri operatorii (abilități, priceperi și deprinderi, capacități, scheme operatorii) ori formarea motivațiilor, atitudinilor și valorilor, nu putem accepta ca evaluarea să se raporteze doar la o parte dintre categoriile de obiective.

Numeroase studii sugerează schimbarea raportului între probele de aptitudini și probele de cunoștințe în favoarea celor dintâi, mai ales în acele domenii în care aptitudinile prevalează față de cunoștințe. De asemenea, probele

bazate pe memorie trebuie să cedeze locul celor bazate pe capacitatea de rezolvare a problemelor, pe capacitatea de a opera cu cunoștințele respective, de a realiza transferuri, aplicații.

178

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Pentru a se realiza o evaluare cât mai obiectivă și care să solicite la niveluri diferite activitatea mentală a elevului, practica educațională a impus folosirea combinată a unui sistem de metode de evaluare, și anume: examinarea orală, examinarea prin probe scrise și examinarea prin probe practice.

4.2. Metode de evaluare: analize și aplicații la domeniul psihologiei

Chestionarea sau examinarea orală constă în realizarea unei conversații prin care profesorul verifică gradul de însușire a cunoștințelor, pricepera de a interpreta și prelucra datele, stăpânirea și folosirea operativă a cunoștințelor. Eficiența metodei depinde de modul în care sunt formulate întrebările și de ceea ce se urmărește cu precădere : simpla reproducere a cunoștințelor ori capacitatea de a opera cu aceste cunoștințe. Un loc important trebuie rezervat întrebărilor care solicită un efort de gândire, respectiv acele întrebări care cer elevilor să efectueze comparații și clasificări, să dezvăluie raporturi cauzale, să aducă argumente, să-și întemeieze observațiile, să formuleze explicații, să tragă concluzii.

Avantajul folosirii acestei metode constă în faptul că ea favorizează comunicarea dintre profesor și elevi și chiar între elevii înșiși, asigurând astfel un feed-back rapid care să permită întărirea imediată a răspunsurilor bune ori corectarea celor eronate. Didactica stabilește o serie de exigențe cu privire atât la modul de formulare a întrebărilor de către profesor, cât și cu privire la răspunsurile elevilor. Ceea ce ne interesează însă în acest context este faptul că există anumite obiecții care se aduc examinărilor orale.

În primul rând, examinările orale nu asigură șanse egale tuturor elevilor, iar gradul de obiectivitate este afectat de: nivelul (gradul) diferit de dificultate a întrebărilor puse, starea de moment a evaluatorului, trăsăturile de personalitate ale elevilor (cei extravertiți vor fi avantajați de evaluările orale). Mai mult chiar, dacă avem în vedere faptul că evaluarea în general provoacă tensiune, anxietate și că un climat non-evaluativ este mult mai profitabil pentru atingerea obiectivelor lecției, credem că examinarea orală trebuie folosită cu precădere în cadrul unei evaluări formative, a cărei finalitate este ghidarea elevului pe parcursul activității de învățare, corectarea erorilor și ameliorarea rezultatelor. Anchetele psihologice arată că aproximativ 60% dintre elevi trăiesc o tensiune emoțională în cadrul chestionării orale, iar tensiunea afectivă repetată este dăunătoare, provoacă aversiune față de controlul cunoștințelor. Și acest lucru se întâmplă mai ales în cazul profesorilor excesiv de severi, care folosesc adesea evaluarea ca pe un mijloc de pedepsire a elevilor ori ca pe un mijloc de intimidare și disciplinare.

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

179

Așadar, examinarea orală cere mult tact și răbdare din partea profesorului, care trebuie să creeze un climat de încredere și echitate și, mai ales, un climat non-evaluativ, deoarece ceea ce se urmărește este nu numai informarea profesorului asupra achizițiilor elevilor, ci și informarea elevilor asupra nivelului atins în raport cu obiectivele fixate.

Informația pe care o primește profesorul asupra achizițiilor elevului prin intermediul examinărilor orale este incompletă și, de aceea, credem că aprecierea prin note trebuie să se facă după două-trei asemenea examinări care au fost consemnate în caietul de note al profesorului. Și, mai ales, notele obținute prin verificările orale nu trebuie să aibă caracter de bilanț, deci de notă finală, hotărâtoare pentru încheierea mediei semestriale. Altfel spus, evaluările sumative desfășurate în ultimele trei săptămâni ale fiecărui semestru trebuie să se realizeze pe baza diferitelor tipuri de probe scrise ori pe baza prezentării unor portofolii, a realizării unor activități practice care valorifică achizițiile elevilor pe parcursul întregului semestru și îi pune pe toți în fața acelorași tipuri de sarcini.

Iată ce susține în acest sens R. Linderman: „calificativele și notele trebuie să se bazeze în primul rând pe examinări de sfârșit de an care să acopere unități majore de activitate. Durata în timp acoperită de astfel de unități variază în funcție de nivel; în clasele elementare ele vor fi mult mai scurte decât în liceu. Avantajul acestei practici este acela că ea dă ocazia de a se măsura reținerea conceptelor și capacitatea de a le lega într-o manieră integrată. Întrebările de control scurte, temele zilnice și aprecierile subiective bazate pe observarea directă a performanței sunt considerate mai mult ca procedee de instruire decât ca mijloace de evaluare. Deși sunt extrem de importante în sine, ele trebuie să aibă o pondere redusă în acordarea unui calificativ sau a notei” (Linderman, 1978, p. 508).

În ceea ce privește utilizarea verificării orale la disciplina psihologie, subliniem că ea poate fi benefică din cel puțin două considerente. În primul rând, ea permite fixarea, clarificarea și reactualizarea unor informații, dar și contextualizarea informațiilor teoretice prin ilustrări și exemplificări cu secvențe din viața cotidiană. În al doilea rând, multe dintre întrebările formulate de profesorul de psihologie îi solicită pe elevi la introspecție, la autoobservație, la autoanaliză. Or, răspunsurile orale, chiar dacă uneori par stânjenitoare, pot conduce la o intercunoaștere și o interevaluare mai bună a elevilor.

Dacă, de exemplu, în cadrul temei privitoare la personalitate, elevii sunt solicitați să-și facă portretele temperamentale, caracteriale, aptitudinale, realizarea doar prin probe scrise a acestor sarcini nu ar permite

completări, ajustări ale imaginii de sine pe care o are fiecare elev. Așadar, autoaprecierile trebuie completate cu interaprecieri care sunt favorizate în desfășurarea lor de debaterile colocviale. În psihologie, mai mult decât în oricare altă disciplină, discuțiile colective, examinările orale ale elevilor, pot contribui la stimularea interesului

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

180
pentru acest domeniu, mai ales din perspectiva aplicațiilor practice ale acestuia (autocunoaștere, cunoașterea celui alt, organizarea muncii intelectuale, reglarea raporturilor interpersonale etc).

Examinarea prin probe scrise este considerată adesea ca un instrument mult mai precis de măsurare a performanțelor elevilor în raport cu obiectivele educaționale imediate sau îndepărtate. Cercetările au dovedit o corelație superioară între examinatori în cazul probelor scrise, comparativ cu acordul între aprecierile de la examinarea orală, ceea ce indică un grad mai ridicat de obiectivitate a acestora. De asemenea, aceste probe pun mai bine în evidență capacitatea elevului de a selecta informația, de a-și organiza ideile, de a dezvolta o argumentație, de a opera cu informația acumulată. Prin această metodă se asigură uniformitatea subiectelor pentru toți elevii supuși evaluării, ca și posibilitatea de a verifica un număr mai mare de elevi în aceeași unitate de timp. Dezavantajul acestei metode ar consta în faptul că interacțiunea elevilor este slabă, iar feed-back-ul este primit cu întârziere de elev, ceea ce face ca unele erori să nu fie corectate imediat prin intervenția profesorului. Probele scrise pot cunoaște o diversitate de forme: extemporal, teză, test de cunoștințe, chestionar, referat, proiect, eseu etc. Profesorul va folosi aceste probe de evaluare în funcție de ceea ce urmărește să evalueze, de gradul de complexitate a obiectivelor, de prevederile programei școlare. În același timp însă, există posibilitatea ca o anumită categorie de obiective să poată fi evaluată cu ajutorul mai multor categorii de instrumente. Probele scrise vor fi selectate și construite în funcție de tipul de evaluare căruia i se subordonează: evaluare inițială, evaluare continuă sau evaluare finală.

Examinarea prin probe practice permite profesorului să constate capacitatea și abilitatea elevilor de a aplica în practică cunoștințele dobândite, gradul de formare a unor priceperi și deprinderi, cu alte cuvinte, capacitatea de „a face”, și nu doar de „a ști”.

Vom proceda în continuare la o analiză a unora dintre probele scrise anterior, invocate cu scopul de a determina mai exact relevanța și aplicabilitatea lor la conținuturile psihologice.

Testul docimologic este definit de H. Pieron drept „o probă definită, implicând o sarcină de îndeplinit, identică pentru toți subiecții examinați, cu o tehnică precisă pentru aprecierea succesului și eșecului sau pentru notarea numerică a reușitei”. Această definiție este acoperitoare atât pentru testele psihologice, cât și pentru testele pedagogice. Deși multă vreme a fost utilizată doar pentru investigațiile psihologice, tehnica testelor a fost extinsă apoi și asupra rezultatelor școlare. Ele vizează măsurarea gradului de asimilare a cunoștințelor de către elevi, abilitățile formate, nivelul de dezvoltare al unor capacități.

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

181

Literatura pedagogică a acreditat ca sinonimi termenii de test pedagogic de cunoștințe și test docimologic. I. Holban consideră însă că „sfera noțiunii testului de cunoștințe este supraordonată sferei testului docimologic. Denumirea de test docimologic se atribuie testelor care îndeplinesc o funcție docimologică, adică de examinare și notare” (Holban, 1995, p. 19).

Testele docimologice se deosebesc de alte tipuri de probe scrise prin aceea că necesită o elaborare foarte riguroasă, standardizarea condițiilor de examinare și a criteriilor de notare, asigurând astfel un grad sporit de obiectivitate în aprecierea rezultatelor școlare. Elaborarea unui test docimologic este o activitate complexă, dificilă, care presupune parcurgerea mai multor etape (Radu, 1981, pp. 228-237):

- (a) precizarea obiectivelor pedagogice și a conținutului care urmează a fi verificat. Este necesară asigurarea unei concordanțe între conținutul probei și obiectivele corespunzătoare materiei asupra căreia se va face verificarea. Dacă obiectivele pedagogice sunt cunoscute de elevi, ei vor putea participa cu succes la rezolvarea probelor de evaluare ;
- (b) analiza conținutului materiei asupra căreia se face verificarea, având drept scop selectarea problemelor reprezentative, esențiale pentru înțelegerea materiei în întregime. Totodată, se realizează o împărțire a conținutului în unități și se stabilește numărul de itemi pentru fiecare unitate;
- (c) alcătuirea testului prin redactarea itemilor în concordanță cu obiectivele pedagogice. Deosebit de importantă este, în această etapă, alegerea tipului de itemi care corespund naturii obiectivelor și conținutului verificat;
- (d) experimentarea testului, adică aplicarea lui la o populație determinată, cu scopul de a verifica valoarea conținutului, accesibilitatea sarcinilor etc.
- (e) analiza statistică și ameliorarea testului, în sensul în care se verifică dacă testul răspunde exigențelor de fidelitate, validitate, omogenitate;
- (f) aplicarea testului la o populație școlară.

În privința administrării testului la o populație școlară, se impun a fi respectate câteva exigențe:

- familiarizarea elevilor cu această metodă de evaluare ;
- precizarea temelor supuse verificării pentru a orienta studiul elevilor;
- prezentarea unor explicații clare cu privire la tipurile de itemi cu care vor lucra, valoarea fiecărui item în atribuirea notei finale, modul în care vor lucra;

- exersarea prealabilă de către elevi a modului de rezolvare a diferitelor categorii de itemi;
- dacă este posibil, fiecare elev să aibă câte un exemplar din test;
- se va preciza timpul pe care îl au la dispoziție elevii.

182

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

O problemă destul de dificilă cu care se confruntă profesorul în alcătuirea unui test docimologic este alegerea și redactarea itemilor, care trebuie făcute în funcție de obiectivele urmărite, de natura conținutului care urmează a fi evaluat, de vârsta subiecților etc. în funcție de modul în care se poate răspunde la solicitările formulate, itemii pot fi:

- (a) itemi cu răspunsuri deschise sau itemi de tip „deschis”, care solicită construirea răspunsului de către elev ;
- (b) itemi cu răspunsuri închise sau itemi de tip „închis”, care cer elevului să aleagă răspunsul corect din mai multe răspunsuri propuse.

Itemii care solicită răspunsuri deschise permit evaluarea unor capacități superioare ale elevului, cum ar fi: creativitatea, capacitatea de organizare și sinteză, judecata, spiritul critic etc. Dezavantajul ar fi acela că timpul necesar pentru elaborarea răspunsurilor de către elevi, precum și pentru evaluarea răspunsurilor de către profesor este destul de mare. În plus, sunt destule dificultăți de evaluare obiectivă a răspunsurilor care implică o interpretare, o argumentare, formularea unei judecăți de valoare.

Itemii cu răspunsuri deschise se realizează în două variante :

- (a) itemi tip „redactare”, care vizează capacitatea elevului de a dezvolta un subiect, de a construi un răspuns argumentat la o problemă pusă. În general, acestea sunt tipurile de itemi cel mai frecvent utilizați de către profesor pentru că sunt destul de ușor de elaborat. Numai că dezavantajele semnalate anterior pentru răspunsurile deschise sunt valabile în special pentru acest tip de itemi. În plus, profesorul trebuie să aibă grijă la formularea sarcinilor, astfel încât ele să fie clare pentru elev și să nu conducă la interpretări diferite.

În baza acestor exigențe, profesorul de psihologie poate formula itemi tip „redactare” în felul următor :

A: 1) Comparați percepția cu reprezentarea.

2) Enumerați funcțiile reprezentărilor.

3) Explicați de ce reprezentările generale sunt considerate a fi semiconcepte.

B : 1) Explicați interdependența proceselor memoriei.

2) Descrieți procedeele de optimizare a memoriei.

3) Argumentați caracterul relativ necesar al uitării.

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

183

Observăm că acești itemi, deși se subordonează aceluiași tip, sunt de diferite grade de complexitate. Unii itemi solicită doar reproducerea unei informații (de exemplu: „Enumerați funcțiile memoriei” ; „Descrieți procedeele de optimizare a memoriei”), alții solicită efectuarea unor comparații pentru stabilirea asemănărilor și deosebirilor („Comparați percepția cu reprezentarea”), în timp ce o altă categorie de itemi îl angajează pe elev în prelucrarea, selecția și sinteza informațiilor („Explicați interdependența proceselor memoriei”).

(b) itemi cu răspunsuri „scurte” sau de completare necesită tot răspunsuri formulate de către subiect, dar acestea sunt formate dintr-o frază sau dintr-un cuvânt. Itemii cu răspunsuri scurte se pot prezenta sub forma unei propoziții declarative sau sub forma unei întrebări. Itemii de completare reprezintă tot o propoziție declarativă, dar care conține un spațiu liber ce trebuie completat. De exemplu, pentru lecția „Sensațiile” pot fi formulați următorii itemi:

- Definiți senzațiile.
- Numiți componentele analizatorului.
- Care este excitantul senzațiilor auditive ?
- Excitantul senzațiilor gustative este.....
- Senzațiile cutanate includ două submodalități: a); b);
- Intensitatea cea mai mică a unui stimul care poate determina o senzație specifică se numește.....
- Cum se numește legea care se referă la modificarea sensibilității analizatorilor sub acțiunea repetată a stimulilor?
- Care sunt tipurile de contrast senzorial ?

Putem face câteva observații pe marginea acestei categorii de itemi:

- (a) cerințele trebuie formulate în termeni foarte clari, care pot fi ușor înțeleși de către toți elevii clasei;
- (b) fiecare item trebuie să pună elevului o singură problemă, clar formulată;
- (c) itemii de completare nu trebuie să conțină mai mult de unul, două spații libere, deoarece altfel generează confuzie, iar elevii sunt puși în situația „să ghicească” răspunsurile. În plus, cuvântul care lipsește trebuie să fie o noțiune-cheie și nu orice cuvânt care ar putea fi foarte bine înlocuit cu altul fără a schimba semnificația de ansamblu a enunțului. În exemplul lui Cezar Ioan (Psihologie pentru nota 10, II, 1998, p. 66) „ Voința se definește ca..... psihic..... de reglaj superior, realizat

184

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

prin..... și constând în..... de mobilizare și..... a energiei.....

în vederea biruirii..... și atingerii....." (R: proces, complex,

mijloace verbale, acțiuni, concentrare, psihonervoase, scopurilor conștient stabilite), cuvintele care lipsesc nu sunt întotdeauna semnificative, iar prezența prea multor spații libere face destul de greoaie lectura și completarea textului;

(d) itemii sunt astfel construiți încât răspunsul să fie un singur cuvânt sau o frază;

(e) itemii cu răspuns scurt trebuie să aibă un singur răspuns corect.

Itemii cu răspunsuri scurte sau de completare au avantajul că permit un control rapid al cunoștințelor elevului, verificarea elevului din mai multe subiecte, iar aprecierea răspunsurilor are un coeficient mai ridicat de obiectivitate. Dezavantajul ar fi acela că nu favorizează progresul gândirii elevului, răspunsurile solicitate bazându-se în special pe capacitatea de memorare și pe selectarea rapidă a informațiilor.

Itemii cu răspunsuri închise se constituie din întrebări cu răspunsuri la alegere. Acest tip de itemi permite o verificare detaliată a cunoștințelor elevilor și urmărește îndeosebi realizarea obiectivelor de tip cognitiv. Itemii cu răspunsuri închise cunosc trei variante :

(a) itemi tip alegere multiplă;

(b) itemi tip corect-greșit;

(c) itemi pereche.

Itemii tip alegere multiplă oferă subiecților mai multe variante de răspuns, dintre care una este corectă. Itemii de acest tip se constituie dintr-o parte principală care prezintă problema și o listă de 3-4-5 opțiuni de răspuns pentru selecție. Partea principală (introdactivă) poate fi redată sub forma interogativă sau ca un enunț incomplet. De exemplu :

(1) Care este cea mai slabă adaptare senzorială?

(a) vizuală;

(b) auditivă;

(c) olfactivă;

(d) gustativă;

(e) tactilă;

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

185

(2) Dacă un stimul slab acționează mai multă vreme, adaptarea senzorială se realizează în sensul:

(a) scăderii sensibilității analizatorului;

(b) creșterii sensibilității analizatorului;

(c) menținerii la același nivel a sensibilității analizatorului;

(3) Cine este autorul piramidei trebuințelor ?

(a) E.B. Hurlock;

(b) J.P. Guilford;

(c) A.H. Maslow;

(d) G. Allport;

(4) Amnezia înseamnă:

(a) o memorie bună;

(b) pierderea memoriei;

(c) ameliorarea memoriei;

(d) lipsa capacității de a înțelege cuvintele vorbite;

(5) O metodă de stimulare a creativității și de rezolvare de probleme este tehnica brainstorming. Aceasta constă în următoarele :

(a) toți membrii unui grup emit orice idei le trece prin minte, indiferent cât de absurde sunt acestea;

(b) toți membrii unui grup se gândesc mult timp, în scopul de a găsi soluții logice la o problemă;

(c) doar liderilor unui grup li se permite să propună soluții la o problemă ;

(d) este utilizat un calculator pentru a găsi variante de soluții.

Ce putem constata din analiza itemilor tip „alegere multiplă” ? în primul rând, constatăm că elaborarea unor

itemi de bună calitate este o sarcină dificilă, care cere experiență, cunoașterea în detaliu a subiectului și a greșelilor tipice pe care le fac elevii. în al doilea rând, din cauza nepriceperii de a construi itemi pot să apară o serie de deficiențe care să împiedice atingerea obiectivelor testării (Ausubel; Robinson, 1981, pp. 689-690; Davitz; Ball, 1978, pp. 492-493). Acestea pot fi:

(a) Partea principală a itemului, cea în care se formulează problema, poate include informații irelevante și inutile în legătură cu problema pusă. Această situație creează dificultăți elevilor în a citi și înțelege sarcina pe care o au de îndeplinit;

186

DIDACTICA PSIHLOGIEI

(b) Răspunsul corect este identificabil datorită faptului că variantele greșite sunt de-a dreptul neplauzibile.

Răspunsurile greșite trebuie, așadar, să fie, în aparență, acceptabile. De exemplu, în următorul test:

Ce fel de ambianță favorizează memorarea ?

(a) indiferentă;

(b) inhibitoare;

(c) stimulatoare;

~î este evident că răspunsul coreu (c) va fi dedus cu ușurință de elev, deoarece celelalte două posibilități apar ca neverosimile.

(c) în formularea temei există indici (aluzii) care fac posibil un răspuns corect fără cunoașterea aprofundată a conceptelor implicate. Un exemplu în acest sens este următorul:

Legea care explică faptul că semnificația mare a unui stimul face să crească sensibilitatea față de ele, să fie mai repede diminuat în raport cu alți stimuli se numește :

- (a) legea intensității;
- (b) legea contrastului senzorial;
- (c) legea semnificației;
- (d) legea interacțiunii analizatorilor;
- (e) legea adaptării.

Apariția cuvântului „semnificație” în enunțul legii dă elevului un indiciu asupra răspunsului corect, fără ca el să cunoască în realitate informațiile presupuse de rezolvarea itemului.

În concluzie, datorită faptului că acest tip de itemi sunt dificil de construit și este necesar un timp îndelungat pentru elaborarea lor, se recomandă ca TiStfel de teste să fie redactate din timp, iar unii autori (Ausubel și Robinson) sugerează chiar constituirea unei „bănci” de itemi, un fișier care se îmbogățește treptat și care va fi folosit de toți profesorii care predau aceeași disciplină.

Itemii corect-greșit sunt întrebuințați destul de des în activitatea didactică pentru că sunt mai ușor de întocmit și de apreciat. Acești itemi se prezintă, de cele mai multe ori, nu ca o singură întrebare cu răspuns la alegere din două răspunsuri diferite, ci ca o fracționare a acestuia în 3-4 subitemuri. De exemplu :

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

187

Memoria este o funcție psihică ce nu acționează la întâmplare, ci se conduce după o serie de legi. Marchează enunțurile corecte ale legilor memoriei:

- (a) materialele omogene, cu elemente similare se rețin mai ușor decât cele cu un grad mai mare de neomogenitate ;
- (b) materialele organizate, structurate logic se rețin mai bine decât cele neorganizate și nestructurate;
- (c) materialele extinse ca volum presupun un număr mai mare de repetiții pentru a putea fi memorate decât un material cu volum redus;
- (d) materialele familiare subiectului vor fi reținute mai greu decât cele nefamiliare sau cu un grad scăzut de familiaritate;
- (e) este mai dificilă reținerea materialului prezentat simultan decât cea a materialului prezentat serial;
- (f) materialele aflate la începutul și la sfârșitul unei serii se rețin mai greu decât materialele aflate la mijlocul seriei.

Dezavantajul folosirii acestui tip de itemi ar fi acela că alegerea răspunsului corect ar putea fi rezultatul întâmplării. În plus, acest tip de itemi verifică, în principal, informația dobândită de elev și mai puțin capacitatea de a elabora un răspuns, de a opera cu informația acumulată.

Itemii pereche (itemi de combinare) constau în formularea răspunsului prin realizarea unei combinații corecte din elementele date. Exemplu :

(1) Găsiți, pentru fiecare componentă a personalității din coloana întâi, caracterizarea sintetică ce-i corespunde din coloana a doua :

- | | |
|----------------|--------------------------------------|
| A. Temperament | a) latura instrumental-operațională; |
| B. Aptitudini | b) latura relațional-valorică; |
| C. Caracter | c) latura dinamico-energetică; |

(2) Găsiți, pentru fiecare calitate a atenției din coloana întâi, definiția care-i corespunde din coloana a doua :

- | | | |
|---|--|------------------|
| A. Distribuivitatea atenției și concentrația simultană; | a) cantitatea de elemente asupra cărora se definește ca: | se poate orienta |
|---|--|------------------|

b) persistența în timp a posibilității de a menține atenția asupra unui obiect sau fenomen;

188

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

- | | |
|---------------------------------|--|
| B. Volumul atenției reprezintă: | c) posibilitatea de a desfășura simultan mai multe activități; |
|---------------------------------|--|

d) deplasarea și reorientarea atenției de la un obiect la altul în intervale scurte de timp.

Observăm că, în primul exemplu, fiecare componentă din coloana întâi avea un corespondent în coloana a doua, în timp ce în exemplul al doilea numărul de răspunsuri este mai mare decât numărul calităților atenției cărora trebuie să li se asocieze definiția corectă. Acest al doilea exemplu îl pune pe elev într-o dificultate mai mare în alegerea răspunsului corect, pentru că el nu poate proceda pur și simplu printr-un proces de eliminare a unor definiții, ci trebuie să analizeze răspunsurile făcând apel și la celelalte calități ale atenției care nu sunt menționate în listă.

Profesorii care formulează astfel de itemi trebuie să aibă grijă ca atât premisele, cât și răspunsurile să fie

omogene în conținut, adică, în funcție de ceea ce solicită problema (problemele) pusă elevului, se va construi lista de răspunsuri (opțiuni). Dacă elevului i se solicită găsirea unei definiții corecte, atunci lista de răspunsuri va trebui să conțină numai definiții, dacă i se solicită un nume de persoană, un eveniment etc., atunci lista de opțiuni va conține numai nume de persoane, respectiv evenimente.

În concluzie, date fiind dificultățile pe care profesorii le întâmpină în elaborarea testului docimologic, se recomandă pregătirea lui din timp de către echipe de profesori care predau aceeași disciplină. De asemenea, trebuie să ținem seama și de limitele acestor teste, în special cele referitoare la faptul că ele nu pot măsura capacitatea elevului de a emite în mod spontan idei, de a organiza într-o manieră proprie informația și de a oferi un răspuns argumentat la o problemă pusă, de a aplica informațiile dobândite.

Cu excepția itemilor tip redactare, celelalte categorii de itemi se bazează pe recunoașterea informației, care este un mecanism al memoriei mult mai ușor de realizat, deoarece evocarea ideii se produce în prezența materialului stimul, în timp ce o reactualizare bazată pe reproducerea materialului de învățat ar fi mai dificilă.

Profesorul poate utiliza, în funcție de conținutul materialului ce urmează a fi verificat dar și de natura obiectivelor ce trebuie măsurate și alte instrumente de evaluare. Între acestea un loc important îl ocupă testele de compoziție pe care unii autori le mai numesc și lucrări de creație. Credem însă că mai acoperitor este termenul de test de compoziție.

Teste de compoziție sunt considerate toate probele la care elevii sunt solicitați să îndeplinească, într-o manieră personală, cerințele formulate. Testele de compoziție

sa

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

189

sunt utilizate atât ca mijloace de exersare în vederea formării unor abilități, cât și ca probe de verificare care testează capacitatea elevului de a-și organiza ideile, de a construi o argumentație, de a folosi informația acumulată în tratarea unei teme, de a interpreta, de a realiza un comentariu personal la o problemă pusă, de a se exprima limpede și convingător.

În categoria testelor de compoziție putem include : eseul, referatul, proiectul, disertația, compunerea, temele de sinteză, temele de cercetare. Dacă avem în vedere faptul că multe din obiectivele predării psihologiei vizează formarea competențelor de operare intra- și interdisciplinară cu cunoștințele psihologice, realizarea unor caracterizări de factură psihologică ori interpretarea unor comportamente reale sau fictive, utilizarea testelor de compoziție ca metodă de evaluare a performanțelor elevilor la această disciplină ni se pare absolut necesară. Testul-eseu este adesea utilizat în disciplinele filosofice, psihologice, estetice. Eseul (cf. DEX) este un studiu de proporții restrânse asupra unor teme filosofice, literare sau științifice, compus cu mijloace originale, fără pretenția de a epuiza problema. Jacqueline Russ ne oferă o definiție a eseului: „lucrare în proză, de factură liberă, tratând despre un subiect pe care nu-l epuizează [...], alcătuit adesea dintr-o suită de reflecții sau de meditații care se efectuează în jurul unei teme, întregul cunoscând un amestec savant de preparație elaborată și improvizație" (Russ, 1999, p. 105).

Obișnuiți cu prezența eseului îndeosebi în domeniile literar și filosofic, angajarea unei tratări mai puțin riguroase și metodice a unei teme științifice poate părea o aventură. Există însă în psihologie suficiente teme care pot fi tratate într-o manieră eseistică, mai liberă și, în același timp, mai accesibilă. Avem, în acest sens, exemplul simptomatic al psihologului Vasile Pavelcu, care, chiar în anii formării, „scria în două registre : unul înalt, grav, «obiectiv», altul exprimând plăcerea epicureană a examinării omului concret, viu, vibrând sub presiunea sentimentelor; unul exprimând înălțimea omului de știință trăind în sfere pure, altul trădând bucuria aplecării spre oamenii de rând, înregistrându-le inconsistentele, decristalizarea, derapajele" (Neculau, 1999, p. 8).

De ce nu putem încerca, așadar, să-i inițiem și pe elevi în astfel de compoziții eseistice în jurul unor teme precum afectivitatea, motivația, imaginația, temperamentul, caracterul, aptitudinile? Precizăm faptul că elevii trebuie să fie mai întâi familiarizați cu cerințele acestui gen de compoziție, cu maniera de tratare a subiectului. Numai după aceea vom folosi eseul ca metodă de evaluare. Nu întâmplător, autorii manualului de filosofie (A.P. Iliescu, M. Miroiu, A. Miroiu) oferă elevilor un ghid pentru redactarea unui eseu filosofic.

190

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Ce exigențe minime ale elaborării unui eseu pentru domeniul psihologiei ar trebui făcute cunoscute elevilor ?

Fără pretenția epuizării unor astfel de exigențe, încercăm să precizăm câteva dintre ele :

- (a) eseul este o compoziție liberă, personală, de proporții reduse, pe o temă dată;
- (b) eseul psihologic trebuie să îmbine dezvoltarea metodică, riguroasă a ideilor cu reflecția liberă asupra problemei puse în discuție; nu se sacrifică însă ideea în favoarea unei prezentări literare ;
- (c) dezvoltarea subiectului se va face după un plan prealabil;
- (d) alegerea ideilor și argumentelor trebuie făcută strict din perspectiva cerinței subiectului, astfel riscăm să fie afectată unitatea lucrării;
- (e) orice afirmație trebuie să fie argumentată;
- (f) nu cădeți în capcana „beției de cuvinte", brodând la nesfârșit în jurul aceleiași idei;
- (g) nu reproduceți textul din manual, deoarece tratarea subiectului trebuie să evidențieze, în primul rând, capacitatea de a gândi independent și de a oferi o dezvoltare personală unei teme date;

(h) recurgeți la exemple sau la citate atunci când dezvoltarea subiectului o impune;

(i) redactați eseu într-un stil clar, precis și concis.

Chiar dacă exersarea, de către elevi, a acestui gen de compoziție se va face la început cu destulă dificultate, cu multe stângăcii și cu inerente tendințe de reproducere a manualului, efectul în planul formării gândirii elevului este unul deosebit și merită efortul.

Sugerăm câteva teme care ar putea fi propuse elevilor pentru a fi tratate într-un eseu:

(1) Arătați care este semnificația psihologică a maximei lui Socrate: „Cunoaște-te pe tine însuși! ” ;

(2) Realizați un eseu plecând de la afirmația lui Vasile Pavelcu: „Cheia înțelegerii altora se află în propriile noastre vibrații afective” ;

(3) Realizați un eseu pornind de la afirmația lui Th. Ribot: „Emoția este fermentul fără de care nici o creație nu este posibilă” ;

(4) Există oameni lipsiți de caracter?

(5) Adolescentul introvertit;

(6) Arătați care este semnificația psihologică a afirmației lui Edison: „Geniul este 99% transpirație și 1% inspirație”.

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

191

Se constată că maniera de formulare a subiectului este diferită : sunt subiecte--comentarii (1, 2, 3, 6), subiecte în care interogația este explicită (4) sau subiecte în care întrebarea este implicită („Este adolescentul un introvertit?”). Oricum ar fi formulat subiectul, exigențele generale anterior formulate rămân valabile.

În legătură cu temele-eseu dorim să mai facem o observație. Ne-am obișnuit ca atunci când spunem „eseu” să ne ducem cu gândul la o lucrare pretențioasă care poate fi realizată doar de cei înzestrați „cu condei”, iar introducerea eseului printre probele de evaluare a produs nedumerire și teamă. Școala americană folosește de foarte multă vreme testele-eseu, dar în înțeles mult mai puțin pretențios: „Temele-eseu sunt astfel denumite datorită sarcinii pe care o solicită elevului. El trebuie să producă cu cuvintele sale un răspuns scris care se întinde ca lungime de la o propoziție sau două la câteva pagini. Lungimea depinde de sarcina stabilită de temă și de clasa la care se aplică tenja. De obicei, răspunsul se caracterizează printr-un anumit grad de corectitudine; el poate fi rareori întru totul corect sau total incorect” (Davitz; Ball, 197|L<p.486).

În aceste condiții, am putea subsuma înțelesului termenului test-eseu și acele subiecte prin care cerem elevului să realizeze portrete psihologice (temperamentale, caracteriale), să interpreteze din punct de vedere psihologic o anumită conduită sau un fapt de viață. Importantă rămâne, credem noi, cerința ca elevul să se detașeze de textul manualului și să elaboreze un răspuns personal, argumentat și coerent, la o problemă propusă.

Programul de reformă a evaluării rezultatelor școlare propune introducerea, ca instrument de evaluare, a portofoliului. Portofoliul (cf. DEX) = mapă, dosar în care se păstrează acte, hârtii de valoare. Raportat la activitatea educațională, portofoliul ar trebui să conțină un ansamblu de materiale educaționale elaborate de elev pentru o anumită disciplină. Ce poate conține un astfel de portofoliu la disciplina psihologie ? Pe parcursul semestrului, prin rezolvarea sarcinilor didactice, se constituie o multitudine de lucrări care pot lua următoarele concretizări:

- (a) fișe cu date biografice și contribuții științifice și chiar fotografii ale unor psihologi români și străini care sunt citați în conținutul manualului (exemple: Jean Piaget, Vasile Pavelcu, Paul-Popescu Neveanu, Gordon Allport);
- (b) imagini care ilustrează aplicații ale legilor sensibilității sau ale legilor percepției;
- (c) fragmente din opere literare care surprind anumite conținuturi psihologice;
- (d) eseuri pe teme psihologice;
- (e) autoportrete de factură psihologică;
- (f) recenzia unei cărți de psihologie.

192

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Aceste portofolii se apreciază de către profesor în perioada celor trei săptămâni de evaluare finală, dar, pe parcursul semestrului, elevii vor fi îndrumați și orientați de profesor în alcătuirea acestora.

În consecință, creșterea eficienței actului evaluativ se bazează pe folosirea unei game variate de instrumente de evaluare curentă și periodică care să fie relevante pentru comportamentele dezirabile cuprinse în obiectivele didactice și având criterii precise de apreciere a performanțelor elevilor. Evaluarea, integrată efectiv în procesele de instruire, trebuie să conducă la perfecționarea activității didactice și la îmbunătățirea rezultatelor școlare.

IBUOTECA JUD. "£ANA

„OCTAVIAN GOGA”

CLUJ

§

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Allport, G., Structura și dezvoltarea personalității, Editura Didactică și Pedagogică

București, 1991;

Aristotel, Organon II, Editura IRI, București, 1998 ; Augustin, De Magistro, Editura Humanitas, 1994 ; Ausubel,

D.P., Robinson, F.G., învățarea în școală. O introducere în psihologii pedagogică, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981; Bachelard, G., Laformation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective, J. Vrin, Paris, 1972; Bacon, R., Noul Organon, Editura Academiei, București, 1957; Baddeley, A., Memoria umană, Editura Teora, București, 1998; Bârzea, C., Arta și știința educației, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995; Blaga, L., Ființa istorică, Editura Dacia, Cluj, 1977; Borel, Marie-Jeanne, Grize, Jean-Blaise, Mieville, Denis, Essai de logique naturelle Peter Lang, Bern, Francfort, New York, 1983; Botezatu, P., Valoarea deducției, Editura Științifică, București, 1971; Bruner, J.S., Toward a theory of instruction, The Belknap Press, Cambridge Massachusetts, 1966; Cerghit, L., „Mijloace de învățământ și strategii didactice”, în Cerghit, I., Vlăsceanu L. (coord.), Curs de pedagogie, Universitatea București, 1988; Cerghit, L., Perfecționarea lecției în școala modernă, Editura Didactică și Pedagogică București, 1983; Comănescu, I., Autoeducația - Azi și Măine, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea 1996; Cosmovici, A., „Psihologia simțului comun și relațiile interpersonale”, în Neculau A., (coord.), Psihologie socială, Editura Polirom, Iași, 1996; Cosmovici, A., Curs de psihologie diferențială și psihodiagnostic, I, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, 1974; Cucuș, C., Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 1996; D'Hainaut, L. (coord.), Programe de învățământ și educație permanentă, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981; Dima, T., Explicație și înțelegere, I, Editura Științifică și Enciclopedică, București 1980; Eysenck, H., Eysenck, M., Descifrarea comportamentului uman, Editura Teora București; Ferreol, G., Flageul, N., Metode și tehnici de exprimare scrisă și orală, Editura Polirom, Iași, 1998;

194 DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Floru, R., Atenția, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1976; Ghiață, P., Demostene sau despre arta elocinței, Editura Albatros, București, 1970; Grize, J-B., „Logique naturelle et explication”, în Revue europeene des sciences sociales et Cahiers Vilfredo Pareto, tome XIX, 1981, No. 56, Editions Droz, Geneve, 1981; Grize, J.-B., „Logique de l'argumentation et discours argumentatif”, Travaux du CdRS, nr. 7, Universite de Neuchâtel, Suisse, 1971; Hempel, C.G., Aspects of Scientific Explanation, Free Press, New York, 1965 ; Herseni, T., Cultura psihologică românească, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980; Holban, I., Testele de cunoștințe, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995 ; Ionescu, M. (coord.), Educația și dinamica ei, Editura Tribuna învățământului, București, 1998; Ionescu, M., Radu, I. (coord.), Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj, 1995; Jinga, I., Negreț, I., învățarea eficientă, Editura Editis, București, 1994; Landsheere, V. de, Landsheere, G. de, Definierea obiectivelor educației, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979; Linderman, R., „Evaluarea în procesul de instruire”, în Davitz, J., Ball, S., Psihologia procesului educațional, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978; Ludușan, N., Voiculescu, R., Măsurarea și analiza statistică în științele educației, Editura Imago, Sibiu, 1997 ; Măiorescu, T., Jurnal și epistolar, I, Editura Minerva, 1970, București; Marga, A., Raționalitate. Comunicare. Argumentare, Editura Dacia, Cluj, 1991; Meyer, M., Questions de rhetorique: langage, raison et seduction, Le Livre de Poche, Librairie Generale Francaise, 1993 ; Meyerson, E., De l'explication dans les sciences, Payot, Paris, 1927; Miclea, M., Psihologie cognitivă, Editura Polirom, Iași, 1999; Moise, C., Concepte didactice fundamentale, Editura Ankarom, Iași, 1996; Mucchielli, R., Metode active în pedagogia adulților, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982; Năstășel, E., Ursu, I., Argumentul sau despre cuvântul bine gândit, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980; Neț, M., O poetică a atmosferei, Editura Univers, București, 1989; Neacșu, I., Instruire și învățare, Editura Științifică, București, 1990; Neacșu, L., Metode și tehnici de învățare eficientă, Editura Militară, București, 1990; Neculau, A., „Un «scriitor de psihologie»: Vasile Pavelcu”, prefață la volumul: Pavelcu, V., Elogiul prostiei. Psihologie aplicată la viața cotidiană, Editura Polirom, Iași, 1999; Nicola, I., Pedagogie, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994;

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE 1'

Oleron, R., L'argumentation, PUF, Paris, 1983;

Ornea, Z., Viața lui Titu Maiorescu, I, Editura Cartea Românească, București, 1986
Pavelcu, V., Culmi și abisuri ale personalității, Editura Enciclopedică Român.
București, 1974;
Pavelcu, V., Din viața sentimentelor, Editura Enciclopedică Română, București, 1969 Pavelcu, V., Drama psihologiei, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972 Pavelcu, V., Elogiul prostiei. Psihologie aplicată la viața cotidiană, Editura Polirori
Iași, 1999; Pospel, P., „Se former pour enseigner”, Dunod, Paris, 1993, în Merenn
-Schoumaker, B., Didactica geografiei, Editura AII, 1998 ; Perelman, C, Olbrechts-Tyteca, L., La nouvelle
rhetorique. Trăite de l'argumentatio.
PUF, Paris, 1958; Piaget, J., Le langage et la pensee chez l'enfant, Editions Delachaux & Niestl
Neuchâtel-Paris, 1923;
Piaget, J., Six etudes de psychologie, Geneve, Gonthier, 1967; Potolea D., „Scopuri și obiective ale procesului
didactic”, în Radu, I.T., Sinte
pe teme de didactică modernă, Culegere editată de revista Tribuna școli
București, 1986; Potolea, D., „Teoria și metodologia obiectivelor educaționale”, în Cerghit,]
Vlăsceanu, L. (coord.), Curs de pedagogie, Universitatea București, 1984 Potolea, D., Analize interacționale,
comportamentul profesorului și amelioran
strategiilor educației, Teză de doctorat, 1983 ; Radu, I. (coord.), Psihologie socială, Editura Exe, Cluj, 1994;
Radu, I., „Formarea noțiunilor; modelul psihologic al unei secvențe tipice <
predare”, în Radu, I., (coord.) Psihologia educației și dezvoltării, Editu
Academiei, București, 1983; Radu, I., „Premisele psihologice ale însușirii cunoștințelor la unele discipline i
învățământ”, în voi. Radu, I. (coord.), Psihologia educației și dezvoltăr
Editura Academiei, București, 1983 ;
Radu, I., Introducere în psihologia contemporană, Editura Sincron, Cluj, 1991; Radu, I., Psihologie școlară,
Editura Științifică, București, 1974; Radu, I.T., Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului, Editura
Didacti
și Pedagogică, București, 1981;
Reboul, O., Le langage de l'education, PUF, Paris, 1984; Rudică, T., Maturizarea personalității, Editura Junimea,
Iași, 1990; Russ, J., Metodele înfilosofie, Editura Univers Enciclopedic, București, 1999; Sălăvăstru, C, Logică
și limbaj educațional, Editura Didactică și Pedagogic
București, 1995;
Sillamy, N., Dicționar de psihologie, Editura Univers Enciclopedic, București, 1996 Vlăsceanu, L., „Proiectarea
pedagogică”, în Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord
Curs de pedagogie, Universitatea București, 1988 ;
196
DIDACTICA PSIHLOGIEI
Voiculescu, E, Elaborarea obiectivelor educaționale, Universitatea Alba-Iulia, 1995 ; Vrabie, D., „Aspecte
psihologice ale evaluării școlare”, în Radu, I. (coord.),
Psihologia educației și dezvoltării, Editura Academiei, 1983 ; Wittgenstein, L., Tractatus logico-philosophicus,
Editura Humanitas, București,
1991;
Y Gasset, J. O., Meditații despre Don Quijote, Editura Univers, 1973 ; Zlate, M., Empiric și științific în
învățare, Editura Didactică și Pedagogică,
București, 1973;
Zlate, M., Introducere în psihologie, Editura Șansa SRL, București, 1994; Zlate, M., Psihologia mecanismelor
cognitive, Editura Polirom, Iași, 1999.
ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI Structuri, conținuturi, tehnici
Constantin Cucuș (coord.) - Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și gra
didactice. Curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță Pierre Dasen, Christiane Perregaux,
Micheline Rey - Educația interculturală.
Experiențe, politici, strategii Emil Păun - Școala. O abordare sociopedagogică Constantin Cucuș - Educația
religioasă. Repere teoretice și metodice Mihaela Șt. Rădulescu - Pedagogia Freinet. Un demers inovator Elena
Joifa - Pedagogia - știința integrativă a educației Mihai Stanciu - Reforma conținuturilor învățământului. Cadru
metodologic Gabriela Băncilă, Gheorghe Zamfir - Algoritmul succesului. Repere actuale în învățământul
preuniversitar
Bun de tipar: noiembrie 1999. Apărut: 1999 Editura Polirom, B-dul Copou nr. 4 • P.O. Box 266, 6600, Iași
Tel. & Fax (032) 21.41.00; (032) 21.41.11; (032)21.74.40 (difuzare); E-mail: polirom@mail.dntis.ro
București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7; Tel.: (01) 313.89.78, E-mail: polirom@dnt.ro
MUITIPRIJW
Tipografia MULTIPRINT Iași
Bd. T. Vladimirescu 87, Iași 6600 tel./fax: 032 211225, 211252