

CORNELIU NOVAC

PSIHOLOGIE ORGANIZAȚIONALĂ

Teme de curs

CUPRINS

Tema 1	Organizarea activitatii de invatare.....
Tema 2	Valențele formative ale instruirii de tip constructivist în structurarea stilului cognitiv propriu. studentilor – viitori profesori.....

TEMA 1

ORGANIZAREA RAȚIONALĂ A ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE

1.1 Importanța organizării raționale a efortului intelectual al elevului

1.2 Organizarea rațională a odihnei elevului

1.3 Noțiuni despre capacitatea de muncă și oboseală la elevi

1.4 Factori care condiționează capacitatea de efort intelectual a elevului

Bibliografie

1.1. Importanța organizării raționale a efortului intelectual al elevului

Organizarea rațională a efortului intelectual al elevului are în vedere evitarea *manifestărilor psihice ale oboselei intelectuale*. Trecerea de la starea de deplină capacitate de lucru la starea de oboseală are loc, în general, în două faze: în prima fază, oboseala se manifestă printr-o relativă creștere a excitabilității și progresivă instalare a inhibiției de protecție (cu precădere în al doilea sistem de semnalizare). În această fază (de dereglare a echilibrului proceselor de excitație și inhibiție) se observă o ușoară agitație, o scădere treptată a gradului de stabilitate a atenției, dificultăți crescânde în capacitatea de concentrare a atenției voluntare, asociațiile, legăturile

temporare se formează lent, greoi, imaginile perceptive pierd din precizie, din selectivitate, devin superficiale.

Operațiile mentale se desfășoară lent, copilul pricepe mai greu; în general, procesul de gândire se încetinește (apar stagnări și erori în înlănțuirea judecăților și raționamentelor); scade puterea de analiză, de sintetizare și de generalizare. Întipărirea și reținerea datelor în memorie se face cu dificultăți, solicitând un număr crescut de repetiții; scade productivitatea învățării; memorarea logică tinde să fie înlocuită cu memorarea mecanică; scade promptitudinea și corectitudinea aducerii aminte în reproducere, apar confuziile și „lapsus”-urile, în ciuda creșterii eforturilor de a ne reaminti. Pierdem siguranța, precizia și îndemânarea în desfășurarea acțiunilor; mișcărilor devin greoaie, lente, întretăiate de micropauze (blocaje): se pierde din control; calmul și stăpânirea de sine cedează locul unei iritabilități crescute și indispoziției.

Într-o a doua fază, *inhibiția de protecție* iriază, cuprinzând centrul primului sistem de semnalizare; subiectiv, faptul acesta se manifestă în modificarea nivelului calitativ al procesării senzoriale; percepțiile devin superficiale, incomplete, apare erori, are loc o scădere masivă a productivității memorării, scade treptat și atenția involuntară, atenția devine difuză, disipată, etc. În această fază de extindere a inhibiției se observă apariția unei stări subiective de indiferență (apatie); apare starea de somnolență. Se observă, în unele cazuri, dereglări temporare ale unor funcții fiziologice (dispnee, aritmie circulatorie, respiratorie, dereglarea metabolismului).

Organizarea rațională a efortului depus de elev și stabilirea unei corelații optime între activitatea de muncă, recreație și somn (în raport cu vârsta și particularitățile individuale) într-o succesiune ritmică își găsesc o formă corespunzătoare în alcătuirea **regimului de viață**.

Regimul trebuie să asigure:

- 1) o planificare riguroasă a activității elevului în școală (în decursul unei zile, săptămâni, semestru și an), pe diverse discipline și pentru fiecare clasă (alcătuirea orarului);
- 2) stabilirea volumului de activitate și numărului de ore afectat pregătirii lecțiilor acasă;
- 3) reglementarea judicioasă a timpului și activităților destinate lărgirii orizontului cultural artistic (la libera alegere a elevului): lecturi din literatura beletristică, tehnică, științifică; vizionare de spectacole de film, teatru; vizitarea de expoziții; studierea limbilor străine; muzică; desen etc.
- 4) prevederea în bugetul timpului a activităților gospodărești și sociale;
- 5) stabilirea timpului pentru activități cu caracter recreativ și pentru dezvoltarea forței fizice (gimnastică, sport, jocuri, plimbări în aer liber, turism);
- 6) durata de somn (necesară pentru refacerea organismului, pentru restabilirea capacității de lucru și acumulare de energie).

În alcătuirea orarului, are o deosebită însemnătate modul în care sunt distribuite diferitele discipline de învățământ. Așezarea acestora în orar trebuie să țină seama de o serie de **factori**:

1) **Capacitatea de efort intelectual**, care variază în funcție de vârstă și particularități individuale ale elevilor. Cercetările de psihologia educației au arătat că, în medie, norma admisibilă, rațională, de efort intelectual este următoarea:

- pentru copii de 7-8 ani circa 5-5½ ore din care 1-1½ oră pentru temele de acasă;
- la 10-11 ani 6½ ore, din care 1½ - 2 ore pentru temele de acasă;
- la 13-15 ani 8 ore, din care 2½ - 3 pentru temele de acasă;
- la 16-18 ani 9 ore, din care 3-4 ore pentru temele de acasă.

2) **Gradul de rezistență la efort al elevilor**. Cercetările arată că momentul apariției oboselii și scăderea tonusului activității, variază astfel:

- la elevii mici, după 1,5-2 ore de activitatea școlară;
- la preadolescenți, după 3 ore de activitatea școlară;
- la elevii mari, după 3-4 ore de activitate școlară.

Se constată, însă, că dacă în preajma apariției oboselii provocate de activitatea intelectuală se intercalează o activitate motorie (educație fizică, lucru manual, etc.) se obține o prelungire a capacității de efort intelectual cu circa 20-90 minute. Dacă în orarul claselor de liceu, programul prevede, după ora a 3-a, o oră de activitate în atelier se constată o creștere a randamentului activității intelectuale cu circa 3-6% față de nivelul anterior (efectul odihnei active).

3) **Gradul de dificultate a disciplinelor școlare.** Se consideră că unele discipline (ca matematica, fizica, chimia) solicită un efort intelectual mai mare (dat fiind nivelul și volumul sporit de noțiuni “abstracte” pe care le conțin). Totuși, este greu de precizat ierarhia obiectelor “grele” și a celor “ușoare”, întrucât în cadrul fiecărei discipline există capitole cu grade diferite de dificultate și nu se cunoaște destul de precis gradul de oboseală produs de fiecare capitol sau disciplină școlară. De asemenea, în funcție de măiestria pedagogică, de modul de îmbinare a metodelor de predare, a folosirii unui material intuitiv, bogat, adecvat, a antrenării elevilor în acțiuni cu caracter aplicativ (lucrări de laborator, exerciții în care cunoștințele sunt strâns legate de practică, etc.), chiar disciplinele considerate “grele” pot deveni plăcute și ușoare. În fine, din punct de vedere subiectiv, una și aceeași disciplină poate apărea pentru unii elevi “ușoară”, pentru alții “greă”, în funcție de volumul, nivelul și gradul de sistematizare a cunoștințelor însușite, de continuitatea în învățarea la disciplina respectivă, de interesul stârnit, de motivele care îl determină să învețe, de aptitudine și perspectiva în care o încadrează fiecare elev în raport cu orientarea sa (alegerea profesiei) etc.

4) **Gradarea efortului depus de elevi.** Cercetările au arătat că intensitatea efortului cerebral și randamentul obținut de elevi, în raport cu momentul începerii activității diferă pe fiecare secțiune de timp. În prima perioadă (în prima oră de școală) are loc un proces de adaptare, de antrenare în activitatea (similar cu “încălzirea” la antrenamentul sportiv), cu un randament relativ scăzut; se observă o creștere progresivă, în a doua perioadă (a 2-a, a 3-a, la elevii mici, plus ora a 4-a la elevii mari), în care activitatea corespunde unei intensități maxime (optime) a stării de excitabilitate a celulei nervoase, după care (în ora 5-a, 6-a), curba de efort descrește (apare faza de oboseală), punctul minim fiind atins în timpul prânzului. După refacerea capacității energetice (prin aportul de alimente și odihnă), se observă din nou o creștere a curbei de efort (cu un nivel optim între orele 16-20) după care urmează o fază de scădere a efortului și a randamentului obținut, punctul cel mai scăzut fiind atins în preajma orei obișnuite de culcare.

O evoluție similară se observă și în decursul săptămânii în prima și ultima zi a săptămânii curba de efort înregistrează punctele minime, iar nivelul maxim îl atinge la mijlocul săptămânii.

În timpul anului se remarcă o descreștere a capacității de efort la sfârșitul de semestru mai ales se remarcă o scădere a rezistenței la oboseală primavara, spre sfârșitul semestrului II.

5) Aceste considerente au dus la preconizarea **principiului alternării activităților, în alcătuirea orarului**, sub mai multe aspecte:

a) alternarea obiectelor ușoare cu cele grele; în prima oră se va plasa o disciplină relativ mai ușoară (istorie, literatură, de exemplu), în orele a 2-a, a 3-a, disciplinele mai grele, abstracte (matematica, gramatica, fizica, chimia) iar în ultimele ore discipline mai ușoare, bazate pe activități intuitive sau motorii (desen, muzică, gimnastică).

b) alternarea activității intelectuale, cu activitatea fizică, alternarea activităților cu caracter static (efort intelectual depus la masa de lucru, în bancă), cu activități dinamogene (care solicită mișcare, acțiuni fizice), de exemplu: activități pe lotul școlar, sub forma aplicațiilor practice la botanică, științe agricole, fizică, activități de laborator etc.

c) alternare în cursul programului școlar și în cadrul și în cadrul orei care solicită precumpănitor, succesiv, când primul sistem de semnalizare (activități intuitive, de observare), activități motorii (educație fizică, lucru manual etc.), când cel de-al doilea sistem de semnalizare (operații intelectuale, efort de judecată și raționament); introducerea unor materiale intuitive, timp

de câteva minute, solicitând elevilor o activitate predominant senzorială (primul sistem de semnalizare) constituie de multe ori o măsură suficientă pentru restabilirea temporară a capacității de lucru a celui de al doilea sistem de semnalizare.

d) în organizarea orarului săptămânal, vom avea în vedere să plasăm efortul maxim spre mijlocul săptămânii (prin programarea) disciplinelor grele, abstracte, lucrări scrise, teme etc.), descrescând efortul către sfârșitul săptămânii, iar în ziua de luni să fie o zi cu un program mai ușor, favorabil antrenării progresive în activitatea școlară. În acest sens cercetările psiho-pedagogice recomandă ca elevii să nu aibă teme de efectuat duminica, pentru preîntâmpinarea supraîncărcării și valorificarea deplină a zile de odihnă săptămânală.

e) Activitățile practice, constituind un mijloc de recuperare a capacității de activitatea intelectuală (prin variația și prin caracterul predominant fizic muscular implicat) se recomandă să fie plasate, prin alternare, spre mijlocul săptămânii (să alterneze cu obiectele care pretind un efort cerebral intens).

f) O cerință importantă este și aceea a dozării echilibrate a volumului de cunoștințe transmis, a coordonării diferitelor teme date pentru acasă – la diverse discipline - astfel încât elevul să nu fie supraîncărcat într-o zi, și insuficient solicitat în altă zi.

g) O ultimă concluzie se referă la caracterul susținut și continuu, ritmic al activității. Întreruperile dese, recreații prelungite, nereclamate de o stare reală de oboseală, constituie o cauză a scăderii randamentului; restabilirea ritmului normal este mult întârziată și îngreunată prin reluarea fazei de antrenare în activitate.

Între factorii care grăbesc apariția oboselii se numără **caracterul discontinuu al activității, lipsa de ritmicitate a activității** (totodată se împiedică și formarea stereotipului intelectual, slăbirea deprinderilor de învățare). Elevii, uneori, slăbesc ritmul și continuitatea pregătirii (mai ales dacă au obținut note bune), pentru ca apoi, la sfârșitul semestrului (sau în perioada examenelor) să intensifice (printr-un supraefort) învățătura (ca să recupereze rămânerea în urmă în ceea ce privește însușirea cunoștințelor predate).

Suprasolicitarea celulelor corticale, într-o perioadă scurtă, constituie una din cauzele esențiale ale oboselii. Scoarța cerebrală este scoasă din ritmul normal de activitate și nu se poate adapta cerințelor extraordinare din această perioadă. De aceea efortul intelectual trebuie desfășurat gradat în timp, iar învățarea făcută pe îndelete, cu consecvență.

Unii studenți apelează, în asemenea cazuri, la cofeină. Efectul cafelelor este desigur, reconfortant, dar nu durează mult și cu timpul excesele devin dăunătoare. Pe de altă parte, trebuie știut că, după perioada de excitare urmează un efect contrar, de oboseală, apatie, care poate fi cauza nereușitei la un examen. Astfel de întâmplări nedorite s-au semnalat mai ales atunci când studenții au utilizat înaintea examenelor substanțe psihoactive (cu efecte similare, dar mai puternice decât ale cafelei și care sunt, în același timp și mult mai dăunătoare). S-au citat cazuri de studenți care au folosit substanțe ce dau o stare de excitație și o aparentă limpezire a minții. Cum rândul la examen le-a venit însă după ce efectul a trecut, s-a declanșat o contrareacție de apatie și lipsă de atenție, ceea ce a dăunat profund rezultatelor obținute.

O deosebită importanță are planificarea și sistematizarea activității, programarea corectă a acțiunilor apropiate, stabilirea sarcinilor personale, a mijloacelor de realizare și îndeplinirea lor, fixarea în mod just a etapelor de desfășurare a activității și executarea lor la timp, eșalonarea gradată a efortului, de la ușor la greu și de la simplu la complex.

6) O importanță deosebită pentru procesul de activitatea o are și **atitudinea față de activitatea depusă, starea afectivă, emoțională a elevului**. Numai activitatea îndeplinită cu plăcere care suscită interes pentru cel care o realizează nu este obositoare, se îndeplinește cu ușurință, întărește organismul și creează bună dispoziție. O valoare considerabilă o are cuvântul

(sub forma încurajărilor, a aprecierilor pozitive, laudelor etc.) în cursul îndeplinirii activității școlare; acționând asupra celulelor scoarței cerebrale, cuvântul exercită o înrâurire esențială asupra sporirii capacității de activitate, reducerii intensității proceselor de oboseală sau de revenire la starea normală. Cercetările au arătat că sub influența stărilor emoționale (în special a emoțiilor pozitive declanșate sub înrâurirea cuvintelor de stimulare, de laude) productivitatea activității crește cu 10-42%.

7) În vederea evitării oboselei în cursul procesului instructiv o deosebită însemnătate o are și variația metodelor (verbale și intuitive) utilizate de profesor.

Ne reamintim că excitarea îndelungată a aceluiași centru cerebral provoacă o inhibiție de protecție. De aceea, în procesul de învățământ se va evita pe cât posibil monotonia activității, se va apela la un număr cât mai variat de analizatori, într-o manieră alternativă (să evităm suprasolicitarea analizatorului vizual și auditiv). Din acest punct de vedere mijloace variate îi stau la îndemână profesorului. Notăm între acestea:

- îmbinarea expunerii orale cu prezentarea materialului intuitiv (ilustrații, tablouri, diafilme la literatură, istorie; la științe naturale, lucrări practice, experiențe, planșe, diverse materiale intuitive);

- îmbinarea expunerii profesorului cu conversația (întrebări adresate elevilor în scopul stimulării atitudinii active a elevilor);

- chiar în cadrul expunerii, profesorul poate folosi mijloace variate ca, de pildă: introducerea de elemente narative, ilustrative, variații de ton (care determină apariția atenției involuntare) etc.;

- activizarea gândirii elevilor prin întrebări care suscită interesul, introduceri cu un caracter problematic, în studiul unui fenomen, în formare de cunoștințe, stimulând o participare cât mai bogată a elevilor în cadrul lecției;

- caracterul interesant, bogat exemplificat al cunoștințelor transmise;

- caracterul sistematic, logic, al expunerii, astfel încât să se evite efortul de încordare în urmărirea și înțelegerea lecției;

- îmbinarea învățământului cu activitatea în producție are, de asemenea, consecințe pozitive.

Alternarea tipurilor de activități asigură menținerea unei stări active a elevilor. S-a cercetat influența alternării diferitelor forme ale activității școlare asupra capacității de activitate a elevilor din clasa a IV-a. S-a constatat că în zilele cu activități exclusiv intelectuale (în zilele fără educație fizică, desen, lucru manual, sau ora de muzică) comparativ cu celalalte zile capacitatea de activitate scade cu aproximativ 15% spre sfârșitul programului.

8) **Nivelul capacității de activitatea intelectuală** (și implicit al productivității ei) este influențat și de factorii de mediu extern: microclimatul locului de activitate, iluminarea acestuia, zgomotul, curățenia etc.

Schimbul permanent (în special de căldură) între organismul uman și mediul înconjurător este dependent de condițiile meteorologice ale aerului (temperatura, umiditatea, viteza de mișcare a aerului, gradul de căldură radiantă a corpurilor încălzite).

a) Efortul fizic depus în timpul activității la temperaturi ridicate, însoțite de o umiditate crescută a aerului face ca temperatura corpului să crească, accelerează bătăile inimii (chiar dacă activitatea nu devine mai grea), micșorează consumul de oxigen iar oboseala intervine rapid. Când temperatura corpului depășește 39°C, omul nu mai poate lucra. În genere, când temperatura crește, capacitatea de activitate scade, iar oboseala intervine mai repede. De aceea pentru o activitate fizică de intensitate moderată maximul de confort se obține la o temperatură de 16-17°C cu o umiditate relativă de 60% iar pentru o activitate intelectuală temperatura cea mai adecvată este de 22-25°C, cu o umiditate relativă a aerului, încăpere de 50-70% (adică aerul să nu fie nici prea umed

nici prea uscat creând condiții favorabile pentru eliminarea căldurii produse de organism și neexcitând terminațiile nervoase din piele).

În timpul recreațiilor se va asigura aerisirea claselor, pentru evacuarea dioxidului de carbon, a fumului, a prafului (la experiențe de chimie, fizică, munci de atelier) și creșterea procentului de oxigen (în activitatea intelectuală crește foarte mult consumul de oxigen de către creier iar aerul viciat îngreunează activitatea intelectuală).

Dacă e prea cald sau prea frig atenția nu se poate concentra. Aerisirea camerei se face și iarna înainte de începerea pregătirilor lecțiilor și după fiecare oră.

Un mare rol îl joacă umiditatea aerului: aerul umed ia de 11 ori mai multă căldură de la organism decât aerul uscat, la aceeași temperatură.

b) O altă condiție importantă pentru organizarea igienică a activității școlare este iluminarea corectă a locului de activitate. Activitatea intelectuală solicită aproape în permanență vederea, de aceea trebuie să ținem seama de condițiile favorabile exercitării principalelor funcții ale ochilor: capacitatea de acomodare (modificarea curburii cristalinului pentru obținerea vederii clare a obiectelor la diferite distanțe) și capacitatea de adaptare la diferitele intensități ale iluminatului.

În primul rând, trebuie subliniată importanța și acțiunea favorabilă a luminii naturale difuze, suficient de intense.

În timpul orelor de seară trebuie să asigurăm uniformitatea iluminării prin plasarea corectă a lămpilor ce servesc la iluminatul general (eliminându-se umbrele, contrastele, strălucirile puternice) și să-l combinăm (în cazul lucrului la pupitru, la mesele de trasaje, montaje în atelierele școlare) cu iluminatul local (cu ajutorul lămpilor de masă). Lampa se instalează puțin înainte și în stânga elevului, astfel încât lumina să cadă pe suprafața de lucru și să apere ochii.

Nivelul de iluminare (intensitatea se măsoară în unități numite luși) se stabilește pentru fiecare proces de activitate în parte (în funcție de dimensiunea obiectului pe care îl observă elevul sau îl prelucrează, de distanța acestuia față de ochi, de reflexia suprafețelor privite, de contrastul dintre obiect și fond).

În funcție de intensitatea iluminatului crește sau se micșorează acuitatea vizuală (capacitate ochiului de a distinge obiectele mici). Creșterea intensității luminii până la o anumită limită (50-75 luși) duce la o îmbunătățire continuă a acuității vizuale (după care creșterea nu mai aduce îmbunătățiri sau chiar obosește vederea). Se recomandă iluminatul fluorescent (care dă așa-numita lumină de zi). Iluminatul slab sau prea puternic provoacă oboseala vizuală.

c) Culoarea pereților, a perdelelor în clase, în ateliere, trebuie să fie vie, de preferință în tonuri galbene, crem, sau verzui (aceste culori absorb mai puțin razele de lumină și, totodată le reflectă puternic).

Cercetările au scos în evidență rolul psihologic al culorilor asupra stărilor psihice, asupra eficienței activității (nuanțele închise întristează, culorile prea vii excită și obolesc). De aici ideea vopsirii pereților, a diverselor aparate, mașini, obiecte folosite în ateliere, a birourilor de lucru, a camerelor de locuit în culori adecvate (fie "stimulatoare", fie de "temperare"), așa numitele culori funcționale, care să nu obosească ochii.

Introducerea culorilor are urmări favorabile asupra capacității de activitate, micșorând numărul accidentelor de muncă și rebuturile, îmbunătățind calitatea produselor (crește productivitatea activității).

În general pentru a obține o emoție pozitivă, foarte importantă în creșterea capacității de muncă se folosesc culorile care reflectă bine radiațiile luminoase, care dau mai multă lumină și voie (bej, albastru-gri, verde-pal).

d) Productivitatea învățării crește dacă studiem la masă, stând pe pe scaun. În poziția culcat, copilul are tendința să se relaxeze, atenția nu se concentrează, memorarea e slabă, de scurtă durată. Dacă totuși ne deprindem să învățăm culcați, activitatea are consecințe dăunătoare asupra somnului.

9) Un alt factor de seamă în menținerea capacității de muncă, al vigoarei, îl constituie regimul alimentar, consistent și ritmic. În cursul unei activități intelectuale are loc o cheltuie de energie (consum caloric), de circa 3000-3200 calorii în 24 ore și această energie trebuie recuperată printr-o alimentație substanțială și variată, care să ajute totodată la dezvoltarea (creșterea) organismului elevului. Numărul mediu de calorii necesar este stabilit de medicii igieniști, pentru fiecare gen de activitate și vârstă.

Volumul de alimente (inclusiv lichidele) necesar, zilnic, pentru adolescenți și adulți nu trebuie să depășească 3 kg, distribuit în 4 etape: micul dejun (la ora 7) cuprinde circa 25% din rația zilnică, gustarea (la ora 10.30) cuprinde 15% din rație, prânzul (14.30-15.30) circa 45-50%, iar cina (20-20.30) circa 10-15% (cina se ia cu aproximativ 2 ore înainte de culcare). Nu trebuie să se înceapă activitate fără luarea dejunului și nici nu trebuie să se exagereze: la o masă stomacul prea plin predispune la somn și micșorează capacitatea de muncă. O deosebită importanță pentru activitatea intelectuală prezintă: fosforul (necesar 1,5 mg pe zi), vitamina B1 (insuficiența ei duce la pierderea poftei de mâncare, slăbire, oboseală fizică și nervoasă), vitamina C (lipsa ei se manifestă prin micșorarea forței musculare, amețeli, oboseală), vitamina PP (absența ei provoacă dureri de cap, insomnie, slăbirea memoriei, amețeli).

1.2. Organizarea rațională a odihnei elevului

Oboseala apare ca rezultatul unei munci intense sau îndelungate. Primul semn al acestei stări este dorința de a întrerupe activitatea, de a ne odihni. Restabilirea capacității de muncă se face prin odihnă. Deosebim o odihnă pasivă (întreruperea oricărei activități și relaxarea musculară și mentală, sub forma unor mici pauze, sau sub formă de somn) și o odihnă activă (intercalarea unei alte activități, diferite în conținut de cea care a produs oboseala). Elevii trebuie să învețe nu numai să muncească sistematic, rațional, ci să se odihnească în mod eficient, să folosească bine pauzele atât în timpul pregătirii teoretice în școli cât și ulterior în producție.

Intercalarea în decursul procesului activității a unor pauze de 5-10 minute, la anumite intervale amână apariția oboselii. Durata, frecvența și eficacitatea pauzelor sunt în funcție de: vârsta persoanei (copii au nevoie de pauze mai dese), de natura și intensitatea activității (pauzele sunt cu atât mai mari cu cât efortul depus a fost mai mare), de gradul de antrenament al persoanei în domeniul respectiv, de modul de folosire al pauzei (jocurile în aer liber exercițiile de gimnastică, plimbările sunt mai eficiente decât relaxarea statică).

În școală, pauzele sunt reglementate prin orar: 10 minute după fiecare 50 de minute de lucru și 20 minute după ora a 3-a. La clasa I și II, dat fiind că aproape 60% din școlarii obosesc după 35 minute, se recomandă pauze de 15 minute.

Alternare ritmică a învățării cu mici pauze (similar orarului școlar) este necesară în pregătirea lecțiilor acasă; în trecerea de la o disciplină la alta (mai ales dacă avem multe lucruri de memorat, la istorie, geografie, științe naturale) se recomandă pauze de 15 minute (pentru a evita interferențele retroactive sau anteroactive).

O formă superioară de restabilire a capacității de muncă o constituie odihna activă (desfășurarea, în pauze, a unei activități fizice sau a unei alte activități intelectuale cu caracter de relaxare).

În special în activitatea școlară, în care elevul lucrează mult cu creierul, calculează, citește, învață, în pauze este necesar să se miște, să se plimbe, să depună un efort fizic ușor, în aer liber (asociind acțiunea tonifiantă a soarelui, aerului și apei).

Jocurile, alergările, săriturile, plimbările, exercițiile de gimnastică, sporturile pun în mișcare diverse grupe de mușchi, învigoarează musculatura membrelor, trunchiului, activează respirația și circulația sanguină (sporind aportul de oxigen), eliminând fenomenele de stază din regiunea bazinului și abdomenului (ca urmare a poziției statice din bănci).

Și în cursul pregătirii temelor se recomandă după fiecare oră de învățare o pauză de 5-10 minute, în care să se execute în aer liber sau cu fereastra deschisă mișcări de înviorare. În afara drumului pe jos la școală și înapoi, se recomandă încă o plimbare de ½ oră înainte de culcare.

Eficacitatea odihnei active este mult mai mare (restabilirea capacității de muncă se face mai rapid și mai profund) decât în odihna pasivă. Explicația este următoarea: centrii corticali excitați în timpul activității cu caracter de relaxare (diferită în conținut de activitatea anterioară, care a produs obosirea), determină (prin inducție simultană negativă) un proces de inhibiție care se suprapune, se sumează cu inhibiția de protecție (instalată în regiunea corticală care a dirijat activitatea precedentă), ceea ce are un efect de intensificare a procesului inhibitor. Ca rezultat al acestei intensificări, procesele de asimilație, de resinteză, se accelerează și se desfășoară mai profund, asigurând astfel mai repede restabilirea capacității de muncă.

Odihna activă poate cuprinde variate conținuturi, ca de exemplu: munci fizice ușoare, ocupații cu caracter gospodăresc, grădinaritul, îngrijitul pomilor, exerciții de gimnastică, turismul; diverse activități cu caracter cultural recreativ: citirea ziarelor, revistelor și albumelor de artă, știință, lecturi literare, audiții muzicale, desen, pictură, laborator foto, învățarea unor limbi străine, frecventarea expozițiilor, muzeelor, teatrelor, concertelor, activități artistice de amatori etc.

Condiția este ca noua activitate să fie diferită și mai ușoară decât cea anterioară; de asemenea intercalarea ei trebuie să aibă loc înainte ca oboseala să se fi instalat puternic.

Fiecare își poate alege forma de odihnă cea mai potrivită pentru el, corespunzător preferințelor, năzuințelor, înclinațiilor și gusturilor sale, potrivit cu starea sănătății și condițiile de viață. În felul de alegere a formei de odihnă se dezvoltă orientarea și o serie de particularități psihice intime ale persoanei. Filozoful englez John Locke menționa în studiile sale referitoare la condiția umană și intelectul uman că în timpul liber se dezvoltă temperamentul și înclinațiile omului.

O altă condiție a odihnei are în vedere momentul începerii activității. Intercalarea odihnei active trebuie să aibă loc înainte de oboseală (sau inhibiția centrului dominant) să se fi instalat adânc. În acest caz, dezinhibarea se face foarte greu. Cercetările făcute în direcția influenței odihnei active asupra nivelului activității instructiv-educative au arătat creșterea acestuia din urmă pe baza odihnei active. Un rol stimulator îl joacă mai ales activitățile de mișcare îmbinate cu acțiunea soarelui, apei și aerului. Folosind la clasa a VI-a probe de aritmetică a arătat că în cazul odihnei active (realizată sub forma unor activități de sport), se observă o creștere a randamentului cu aproximativ 9% mai mult în comparație cu simpla odihnă pasivă. Toți acești factori se condiționează reciproc: odihna suficientă și bine organizată, un regim concret de activitate în condițiile igienice de lucru și alimentarea rațională asigură nu numai menținerea și întărirea sănătății, favorizează o viață îndelungată, robustețe morală, dar favorizează și o înaltă productivitate în muncă, stimulează activitatea creatoare a elevului.

În încheiere facem câteva aprecieri asupra somnului-principala formă de odihnă pasivă, prin care se înlătură în modul cel mai eficient urmările oboselii.

Pentru ca elevul să-și înceapă dimineața cu voicium activitatea de învățare trebuie în primul rând, să se asigure o durată suficientă de somn; somnul fiind forma cea mai completă de odihnă,

fiind rezultatul unei iradierii-largi, generalizate și de lungă durată - a inhibiției asupra întregii scoarțe cerebrale (adesea inhibiția coboară și asupra centrilor subcorticali din vecinătatea scoarței cerebrale și astfel avem somnul profund, fără vise). În timpul somnului are loc o refacere a capacității de lucru și o restabilire a tuturor funcțiilor organismului.

Durata de somn variază în funcție de particularitățile de vârstă și individuale. În genere, nevoile fiziologice de somn sunt mai mari la vârstele mai mici și descresc pe măsură ce se mărește vârsta copilului. Astfel în timp ce copilul de 6-7 ani are nevoie de circa 12 ore de somn, la vârsta de 9-10 ani sunt necesare 11 ore de somn, la vârsta de 12 ani sunt necesare 10 ore, la vârsta de 13-16 ani sunt suficiente 9 ore, iar la 17-18 ani sunt necesare aproximativ 8 ore.

Pentru a avea eficacitate și a determina apariția rapidă a somnului este necesar ca orele de culcare să fie programate judicios și perseverent respectate astfel încât copilul să se obișnuiască să doarmă la aceleași ore (se formează un reflex-condiționat față de timp). În rezolvarea temelor acasă, elevul trebuie să lase la urmă temele mai ușoare și să-și încheie studiul cu circa 2 ore înainte de ora de culcare, întrucât stările de încordare (intelectuale, emoțională) periclitează apariția rapidă a unui somn liniștit, odihnitor. Este bine ca înainte de culcare, copilul să aibă o ocupație ușoară și să nu se culce imediat după masă (să existe un interval de minim o oră); camera să fie bine aerisită înainte de culcare și să fie suficient de încălzită în timpul somnului; să se asigure liniștea și intunericul în cameră (evitarea diversilor stimuli perturbatori).

Eficacitate somnului (capacitate de restabilire a forței de muncă) nu este însă totdeauna aceeași; ea variază de profunzimea somnului, de starea de sănătate a organismului, de viteza de restabilire a capacității de lucru a celulelor nervoase (timpul de a.n.s.) și este în raport cu gradul de oboseală atins înainte de somn.

În afara orelor de somn de noapte se recomandă (în perioada pubertății, în stările de convalescență, anemie, etc.) câte o oră de somn în timpul zilei (după prânz).

1.3. Noțiuni despre capacitatea de activitate și oboseală la elevi

Orice formă de activitate – fie că este vorba de joc, învățătură sau activitate – cere din partea organismului un efort, implică o cheltuială de energie, ceea ce determină, după un timp, apariția oboselii, adică acea stare a organismului care se manifestă prin scăderea (sau tendința spre scădere) a capacității de muncă a persoanei.

În funcție de natura activității desfășurate (și care produce obosirea), se face distincția între *oboseala fizică și oboseala intelectuală*. Întrucât, însă, orice activitate umană implică atât un efort fizic cât și unul mintal, intelectual, distincția se referă mai mult la proporționalitatea mai mică sau mai mare a efortului principal depus (efort fizic sau mintal).

Trebuie să ținem seama că atât în cazul preponderenței efortului fizic (determinând oboseala fizică), cât și în cazul preponderenței efortului mintal (provocând oboseala intelectuală), participarea sistemului nervos central este prezentă în ambele forme de activitate (căci el este cel care coordonează și reglează unitar activitatea organismului), și, deci, ambele forme de oboseală au la bază travaliul celulelor nervoase ale creierului (în primul rând a celulelor corticale ale celor două sisteme de semnalizare). Supraîncordarea funcțională a celulelor corticale dintr-un sistem de semnalizare nu lasă neafectat nivelul activității din celălalt sistem de semnalizare; de aceea, de pildă, o activitate fizică îndelungată sau intensă (exerciții de gimnastică grele, care cer o mare încordare musculară și provoacă oboseală fizică) nu afectează numai nivelul activității senzoriale fizice (reglate de către primul sistem de semnalizare), ci se resfrânge negativ și asupra activității intelectuale ulterioare reglate de către cel de-al doilea sistem de semnalizare; așa se explică faptul că apar multe greșeli în efectuarea calculelor matematice, la dictări, omisiuni și erori la citire, etc.

Se distinge, de asemenea, în funcție de solicitarea unilaterală senzorială o oboseală vizuală, auditivă, iar după tipul de tensiune al solicitărilor distingem o oboseală nervoasă și o oboseală afectivă.

În continuare vom analiza *mecanismul fiziologic al oboselii*, cu referire la activitatea de învățare.

În proiectarea și desfășurarea activităților de învățare și de organizare rațională a regimului de odihnă a elevului, cadrele didactice și părinții trebuie să aibă în vedere răspunsul la probleme precum: *De ce apare oboseala? Care este natura oboselii, substratul ei fiziologic?* Acestea sunt probleme de interes teoretic și practic care au preocupat de multă vreme mințile oamenilor de știință, al pedagogilor, emițându-se o serie succesivă de ipoteze și teorii.

S-a presupus, de pildă, că oboseala este legată de epuizarea substanțelor nutritive, furnizoarele energiei necesare mușchilor, în timpul travaliului lor (teoria epuizării). După cum se știe, în orice activitate fie aceasta o activitate fizică (cum ar fi mânăuirea ciocanului la forjă) sau una intelectuală (calculul, cititul cu voce tare, scrisul) participă întotdeauna (într-o măsură mai mare sau mai mică și mușchii). Într-adevăr, în timpul activității musculare au loc o serie de modificări biochimice (energia este eliberată în mușchi prin procese chimice complexe) și scad treptat rezervele energetice. De aceea, la persoanele care depun effort fizic mare, oboseala poate fi întârziată prin administrare de zahăr.

Aceasta explicație este contrazisă, însă, atât de *particularitățile metabolismului muscular* (reacțiile chimice din mușchi au caracterul unor reacții „în lanț”, ciclic, reversibil) cât și de faptul că rezervele de substanțe nutritive din mușchi sunt reînnoite cu ușurință prin intensificarea afluxului de sânge în timpul activității. Pflüger presupunea că oboseala s-ar datora intoxicării sângelui cu substanțe chimice, produse ale dezasimilării, în timpul efortului mușchilor (în special acid lactic și acid fosforic). Oboseala apare, însă, înaintea acumulării acidului lactic, altă teorie pornind de la faptul că metabolismul muscular este însoțit de un consum crescut de oxigen a presupus că oboseala se datorește unui aport insuficient de oxigen în mușchi. Și aceasta explicație este nesatisfăcătoare, întrucât s-a dovedit că mușchiul se poate contracta timp îndelungat chiar într-un mediu lipsit de oxigen, fără alte semne de oboseală. Studiile de neurofiziologie au atras atenția asupra *fenomenelor de adaptare, fenomene de „stress”* (reacții de alarmă, „de încordare”), în care rolul principal îl au glandele endocrine (producând modificări hormonale).

Fără a subaprecia ansamblul fenomenelor organice mai sus menționate (care influențează capacitatea de activitate) fiziologii contemporani ținând seama de rolul sistemului nervos central în reglarea activității organismului și a relațiilor acestuia cu mediul, au evidențiat faptul că:

- (1) reglarea capacității de lucru este în directă dependență de procesele nervoase centrale;
- (2) rolul hotărâtor în apariția oboselii îl joacă modificările care apar în activitatea sistemului nervos central, în acele celule nervoase ale creierului care, în timpul activității (fizice sau intelectuale) se găsesc în stare de excitație.

Ne reamintim despre mecanismele activității nervoase superioare că în cazul unei excitații îndelungate sau puternice a unui centru cortical (auditiv, motor, vizual), se instalează o formă de inhibiție pe care am denumit-o inhibiție supraliminară (sau de protecție). Rolul ei este de a preîntâmpina, de a apăra centrul respectiv (și, implicit, scoarța cerebrală) de epuizare datorită unei îndelungate solicitări.

Apariția inhibiției de protecție face să se tulbure echilibrul proceselor de excitație și inhibiție, ceea ce duce la o dezinhibiție, la o scădere a proceselor de diferențiere; de aici erorile, greșelile, și confuziile ce apar în cursul activității intelectuale, ca și lipsa de îndemânare, de precizie și de coordonare în activitățile fizice când omul începe să obosească. În acest fel, prin apariția inhibiției de protecție în momentele de supraîncordare, celulele nervoase au posibilitatea să evite

epuizarea sau distrugerea lor funcțională. Oboseala, după cum arată cercetările de neurofiziologie, este unul din excitării interni automați ai procesului de inhibiție.

Așadar, *scăderea sau tendința de scădere a capacității de lucru a organismului* (caracteristică în fenomenul oboselii) exprimă nu epuizarea rezervelor de energie ale organismului, ci e rezultatul intervenției active a inhibiției în centri nervoși, intervenție cu caracter preventiv în vederea protejării rezervelor energetice ale acestor centri și a restabilirii capacității lor funcțională.

Inhibiția de protecție are un dublu rol: în primul rând se reduce excitabilitatea celului nervoase și o face nereceptivă față de acțiunea stimulilor, deci protejează, împotriva unei solicitări funcționale exagerate; cu cât suprasolicitarea celului nervoase a fost mai mare, cu atât durata și intensitatea inhibiției de protecție este mai mare; și în al doilea rând inhibiția de protecție dă posibilitatea acestor celule să-și refacă energia cheltuită în timpul activității și să revină la nivelul normal de activitate.

Apariția stării de oboseală (care marchează scăderea capacității de activitate în urma activității depuse) se procesează atât în modificarea randmentului și calității activității în curs de desfășurare, cât și într-o serie de schimbări în starea și funcțiunile organismului (modificări fiziologice): paloarea feței, accelerarea (sau uneori, dimpotrivă, slăbirea) pulsului, modificări respiratorii (respirația crește ca frecvență, dar e superficială), transpirația mărită, etc. Formele de manifestare a acestor modificări fiziologice, durata și amplitudinea lor diferă în funcție de vârstă, de gradul de oboseală, de specificul individualității. Astfel, în cursul activității de învățare intensă sau mult prelungită, la unii copii se observă o creștere a nervozității, o hiperexcitabilitate, o accelerare a pulsului, cu treceri bruște de la roșeață la paloare; copiii devin iritabili, neastâmpărați, foarte agitați, capricioși. La alți copii dimpotrivă, pulsul este slab și mai rar, respirația este superficială, se observă apariția unei stări de apatie, de moleșală, copiii devin molateci, somnoroși.

Principalul semn caracteristic al apariției oboselii îl constituie *modificarea randamentului activității în curs de desfășurare*: are loc o scădere a productivității activității (în comparație cu perioada premergătoare obosirii atât în privința cantității, a ritmului lucrului efectuat (se încetinește), cât și în privința calității lui (apar greșelile, confuziile, impreciziile în execuție, rebuturile).

Starea obiectivă de oboseală, care antrenează modificări fiziologice (și pe care, de aceea, o denumim oboseală fiziologică) este resimțită de obicei, și pe plan psihic, dând naștere la o mare varietate de stări subiective, care sunt întrunite sub denumirea de senzație de oboseală. Starea psihică, care constituie aspectul subiectiv al oboselii și care se traduce prin apariția senzației (sau simțământului) de oboseală variază de la individ la individ, comportă o mare varietate (chiar și la aceeași persoană) și poate să nu coincidă cu momentul instalării oboselii fiziologice sau să nu o reflecte în mod adecvat.

Există o senzație de oboseală plăcută sub forma unei nevoi de destindere, de variație, care în general apare după o activitate, chiar intensă, dar încoronată de succes, izbutită. Există alteori o senzație de oboseală resimțită ca o stare afectivă neplăcută mai ales atunci când activitatea este continuată printr-o forțare de voință, printr-un efort mare suplimentar. Uneori oboseala se manifestă printr-o stare de agitație puternică, printr-o stare de nervozitate, de hiperexcitabilitate, de încordare extremă; alteori, ea se manifestă prin o stare de depresie (o marcantă indispoziție). Uneori oboseala se manifestă sub forma unei senzații de sfârșală, de epuizare, alteori prin un sentiment de rezistență interioară față de activitate în general sau față de un anumit gen de activitate (fără se sesizăm prezența impresiei de epuizare). În genere, simțământul de oboseală se manifestă printr-o lipsă de plăcere de a mai continua activitatea respectivă (apare o stare de saturație fizică).

Starea subiectivă, nu procesează, însă, întotdeauna, în mod adecvat, starea reală de oboseală și nici nu coincide întotdeauna cu momentul apariției oboselii fiziologice.

Astfel, unii elevi încep să se simtă oboșiți pretimpuriu, cu mult înainte de terminarea programului școlar. De fapt, capacitatea lor de activitate nu a scăzut și ei ar mai putea să lucreze bine încă multă vreme. Așa se întâmplă în cazul când activitatea în curs de desfășurare nu stârnește un interes pentru persoana respectivă, o execută fără tragere de inimă sau când activitatea este prea simplă și uniformă (monotonă) sau dimpotrivă e prea complicată, dificilă, sau când persoana (în ciuda străduințelor) are repetate insuccese. De obicei, senzația de oboseală precede oboseala reală, (constituind un „semnal” al acesteia), intensificându-se apoi într-un ritm mai rapid decât ea.

Alteori, senzația de oboseală apare lent și foarte târziu cu mult timp după terminarea activității și intalarea oboselii fiziologice, constituind indiciile unei epuizări care a fost „ascunsă” printr-o excesivă concentrare a subiectului asupra lucrului. Asemenea stări pot fi observate în cazul unor elevi care lucrează cu pasiune, adânc preocupați, extrem de concentrați asupra unei lucrări. Ele pot fi observate și la unii studenți care, în perioada examenelor, depun eforturi supranormale (căutând să câștige rămânerea în urmă) dar după examene manifestă foarte viu simțământul de oboseală și saturația față de unele discipline. Senzația de oboseală, apărută mai târziu, după instalarea oboselii reale, poate fi observată și la copii, care, în timpul jocului, manifestă voioșie excesivă, energie, dar, odată terminat jocul devin brusc apatici, oboșiți, pierd pofta de mâncare, sunt somnoroși, trădând astfel urmările oboselii.

Rezultă, așadar, că între starea obiectivă de oboseală și cea subiectivă nu există întotdeauna o deplină concordanță.

În mod firesc, însă, oboseala – ca stare obiectivă a organismului, caracterizată printr-o scădere (sau tendință spre scădere) a capacității de activitate – cât și senzația de oboseală, ca stare subiectivă, care o procesează, de regulă, în mod adecvat pe plan psihologic, constituie împreună un fenomen normal; este vorba de o stare cu caracter trecător a organismului, reversibilă având rolul de a semnaliza și preveni o depășire excesivă a limitelor capacității de activitate, preîntâmpinând astfel o slăbire a forțelor omului.

Oboseala nu trebuie privită ca un fenomen patologic, ca o tulburare durabilă a funcțiilor normale ale organismului, ci ca un fenomen firesc, cu caracter temporar și reversibil (recuperabil) prin odihnă. Odihna venită la timp înlătură repede și ușor toate semnele oboselii, senzația de oboseală dispăre, iar capacitatea de activitate se reface pe deplin.

Dacă însă activitatea se prelungește prea mult timp, fără întreruperi fără să alterneze cu perioade de odihnă suficiente, atunci stările de oboseală se acumulează, devin cronice și se transformă (calitativ) într-o stare de surmenaj. Surmenajul este o stare patologică, o afecțiune de durată care se caracterizează printr-o serie de tulburări fiziologice și psihice: slăbirea și dereglarea proceselor psihice (tulburări ale proceselor de gândire, percepție, memorie, atenție, etc.); dureri de cap, insomnie, scăderea poftei de mâncare, apatie sau anxietate (neliniște), diminuarea sensibilă și durabilă a capacității de activitate a omului, etc. În aceste cazuri se impune instituirea unui regim special și a unui tratament medical de lungă durată.

Surmenajul repetat des poate favoriza apariția unor boli (afecțiuni) psihice, provocând o dereglare persistentă și vătămătoare activității unor organe sau a organismului în ansamblu.

La apariția surmenajului contribuie nu numai lipsa de organizare corectă a activității și a odihnei, ci și lipsa unor condiții igienice ale mediului ambiant (aer viciat, igrasie, slaba iluminare naturală etc.), greșeli în alimentație, încordări emoționale și stări conflictuale puternice, stări de tensiune psihică, etc.

Iată de ce este foarte important să organizăm în mod rațional și igienic regimul de activitate și odihnă al elevilor, astfel încât să dezvoltăm și să valorificăm optim puterea lor de activitate.

1.4. Factori care condiționează capacitatea de efort intelectual a elevului

Capacitatea de activitate se referă la disponibilitățile energetice și la limita maximă de rezistență la efort ale unei persoane; ea este o rezultantă funcțională dependentă de o serie de factori externi și interni.

a) Capacitatea de activitate depinde, în primul rând, de energia proceselor nervoase (forța excitației și a inhibiției), dar și de mobilitatea și de echilibrarea lor; ea este strâns legată deci de particularitățile tipologice (individuale) ale activității nervoase superioare. Așa de pildă tipul „slab” (temperamentul „melancolic”) este mai puțin rezistent la efort și este mai vulnerabil față de oboseală, pentru că, în genere, dispune de o energie nervoasă mai redusă. Dimpotrivă, tipul puternic, dar neechilibrat (temperamentul coleric) este capabil de un efort intens dar de scurtă durată (ciclic).

b) Capacitatea de lucru depinde de existența unor raporturi normale între scoarța cerebrală și centri subcorticali, prin care se asigură menținerea unui tonus optim, adică se asigură un nivel ridicat al excitabilității cerebrale și, în același timp, un grad ridicat de energie a inhibiției, manifestată în capacitatea de reglare (prin relațiile de forță și mobilitate a excitației și inhibiției corticale) asupra activității întregului sistem nervos și organismului în ansamblu.

c) Capacitatea de activitate înregistrează anumite fluctuații, în cursul unei zile, în funcție de variațiile ritmice, (ale excitabilității corticale). Cel mai înalt nivel este realizat în cursul primelor ore de dimineață (ora a doua, a treia și a patra din programul școlar) excitabilitatea corticală scade treptat spre amiază (ora a cincea, a șasea) și atinge un nivel foarte scăzut după ora de prânz, apoi, crește din nou în cursul după-amiezei pentru ca spre seară să descrească și să atingă, din nou, nivelul cel mai scăzut după cină în preajma orei obișnuite de adormire.

d) Capacitatea de lucru depinde de normala funcționare a glandelor endocrine, a glandelor cu secreție internă (tiroida, pancreasul, hipofiza, etc.) și acesta fiind, la rândul lor, subordonate centrului cortical. Ea este strâns legată de condițiile de alimentare și de întreținere a organismului în condiții igienice. Deci, în linii mari capacitatea de lucru a organismului depinde de normala funcționare a tuturor organelor, de starea de sănătate a întregului organism, a cărui activitate, este reglată de activitatea scoarței cerebrale.

e) Afară de aceasta, capacitatea de lucru mai depinde de gradul de antrenament și de exercițiu al persoanei respective.

Antrenamentul se referă la modificările generale, persistente din organism, care apar în urma unei munci repetate, sistematice, progresive și care sporesc nivelul capacității de activitate a unei persoane.

Exercițiul se referă la creșterea capacității de activitate față de o anumită activitate strict specializată. Așa de pildă prin exerciții la aparatele de gimnastică se produc modificări la nivelul sistemului muscular (mușchii devin mai voluminoși, mai puternici, circulația sângelui și procesele de metabolism în acele regiuni se desfășoară mai rapid etc.), mărind forța și rezistența la efort a persoanei.

f) În funcție de exercițiu și antrenament se formează apoi numeroase deprinderi de lucru și obișnuința de a munci, sporind astfel rezistența și capacitatea de activitate, în comparație cu persoanele lipsite de antrenament.

g) Capacitatea de activitate este de asemenea în funcție și de factori stimulatori ca: motivele și interesele activității; ea este dependentă de atitudinea omului față de activitate, de satisfacția pe care i-o procură activitatea și rezultatele ei, de sentimentele trăite în timpul lucrului, de simțul de răspundere și hărnicia omului (trăsături de caracter) etc.

h) Capacitatea de activitate este dependentă, totodată de condițiile în care se desfășoară activitatea și în primul rând, de organizarea corectă a activității. Lipsa de ordine, insuficienta aerisire, iluminarea deficitară, zgomotul puternic, toate acestea pot scădea capacitatea de activitate, pot provoca oboseală.

Organizarea rațională a activității și odihnei elevului impune găsirea răspunsurilor la întrebarea: *Care sunt cauzele care duc la oboseală și pe care, cunoscându-le, va trebui să le evităm în cursul procesului instructiv-educativ din școală?*

Cercetările de neurofiziologie arată că aceste cauze sunt numeroase și variate, de natură externă și internă, dar dintre ele rolul principal îl joacă modul de organizare și condițiile în care își efectuează activitatea o persoană.

Pentru a menține un timp îndelungat o înaltă capacitate de activitate și a preîntâmpina oboseala timpurie trebuie să îndeplinim următoarele *condiții*:

- procesul de activitate să fie însușit treptat, indiferent de ce activitate ar fi vorba;
- să se lucreze ritmic;
- în orice activitate să se respecte o anumită succesiune și sistematizare;
- să se alterneze corect diversele feluri de activitate, și să se alterneze rațional activitatea cu odihna;
- să existe o atitudine favorabilă față de activitate.

Oboseala fiind rezultatul efortului desfășurat în cursul unei activități (în cazul nostru, e vorba de activitatea de învățare în cadrul școlii și acasă) căile de luptă împotriva oboselii vor fi determinate, în primul rând, de modul de organizare al efortului depus de elevi în cursul procesului de învățământ.

Din acest punct de vedere avem deosebit mai mult aspecte și anume:

- a) conținutul activității de învățare la diferite clase;
- b) organizarea activității în raport cu capacitatea de activitate corespunzătoare unei anumite vârste și cu necesitățile de refacere a capacității de activitate (prin perioade scurte de odihnă și prin somn). În organizarea activității elevului vom ține seama în mod obligatoriu de raportul optim dintre orele de activitate, odihnă și somn.

Bibliografie

1. Aebli, H., Didactica psihologică, E.D.P., București, 1973.
2. Bloom, B.B., Learning for masters, M. Graw Hill, New Zork, 1971, p.37-42.
3. Bruner, J., Pentru o teorie a instruirii, E.D.P., București, 1970.
4. Cosmovici, A., Psihologie școlară, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 121-129.
5. Crașovan, F., Profesor pentru elev, elev pentru profesor, Editura Mirton, Timișoara, 1999, p. 145-173.
6. Dimitriu, E., Psihologia proceselor de instruire, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982.
7. Dumitru, I., Ungureanu, D., (coord.), Pedagogie și elemente de psihologia educației, Editura Cartea Universitară, București, 2005.
8. Gagné, R.M., Condițiile învățării, E.D.P., București, 1975.
9. Golu, P., Zlate, M., Verza, E., Psihologia copilului, E.D.P.R.A., București, 1995, p. 38-51.
10. ***, Dicționar de pedagogie, E.D.P., București, 1979, p. 228-230 și 455.
11. Gaperin, P.I. (ș.a.), Studii de psihologia învățării, E.D.P., București, 1975.
12. Hilgard, E.R., Bower, H.H., Teorii ale învățării, E.D.P., București, 1974.

13. Kulcsár, T., Factorii psihologici ai reușitei școlare, E.D.P., București, 1978, p. 129-175.
14. Neacșu, I., Instruirea și învățarea, Editura Științifică, București, 1990, p. 15-56.
15. Neculau, A., Cozma T., Psihopedagogie, Editura Spiru Haret, Iași, 1995, p. 97-106.
16. Oprescu, V., Dimensiunea psihologică a pregătirii profesorului, Editura „Scrisul Românesc”, Craiova, 1993, p. 15-57.
17. Sălăvăstru, D., Psihologia educației, Editura Polirom, Iași, 2004.
18. Tucicov-Bogdan, A., Psihologie generală și psihologie socială, E.D.P., București, 1973, vol II.
19. Zapan, Gh., Cibernetica și activitatea umană, în „Sociologia militans”, Vol. I și II, 1969.

TEMA 2

VALENȚELE FORMATIVE ALE INSTRUIRII DE TIP CONSTRUCTIVIST ÎN STRUCTURAREA STILULUI COGNITIV PROPRIU STUDENȚILOR – VIITORI PROFESORI

Psihologul rus L.S. Vîgotsky (1931-1978) a semnalat în cercetările sale faptul că noile cunoștințe sau noțiunile abstracte nu pot fi impuse pur și simplu elevilor de către adulți. Pe de altă parte, formarea unor structuri intelective ce să permită asimilarea acestor cunoștințe în plan mental precum și o restructurare operațională în vederea achiziționării unor noi informații cu un grad crescut de dificultate, se realizează printr-un efort propriu de autoformare a celor care învață. Spiritul strategiei constructiviste promovează acest efort propriu de autoformare printr-o comunicare interactivă ce să ofere celor care învață un control asupra conținutului și direcției activității respective precum și posibilitatea de a se ajuta unul pe celălalt în procesul învățării.

Această strategie de construire a modelelor informaționale interne ale lumii externe printr-un proces activ ce asigură interacțiunea membrilor grupului și folosirea cunoștințelor în situații reale își are rădăcinile în înțelepciunea Orientului Antic, păstrată într-un vechi proverb chinezesc:

*Spune-mi și voi uita,
Arată-mi și îmi voi aminti,
Pune-mă să fac și voi înțelege!*

Strategia constructivistă are în vedere parcurgerea de către cel care învață a unei succesiuni ordonate de transformări și operații de extragere, codificare, recodificare și decodificare a semnalelor care să-i conducă dezvoltarea psihică în direcția formării unor structuri cognitive flexibile și creative, susținute de o motivație cognitivă intrinsecă și emergentă, și care să-l facă să înțeleagă relațiile categoriale și determinative dintre fenomenele lumii obiective.

Spre deosebire de învățarea tradițională care se bazează pe legăturile de asociere condiționată între stimuli sau pe intuirea conexiunilor dintre cunoștințe, instruirea constructivistă activează mecanismele psihologice ale *învățării în situație*, determinând schimbarea comportamentelor prin operații de transformare (analogie, inducție, generalizare) a informațiilor stocate în memorie. Cel care învață ajunge astfel prin efort propriu la modele explicative ale relațiilor dintre fenomene, modele de care nu avea cunoștință în momentul în care a memorat

informațiile respective. Învățarea nu se rezumă doar la un proces de prelucrare a informațiilor, așa cum postulează paradigma cognitivă a învățării, ci determină o construcție proprie a cunoașterii, ce asigură cunoștințe originale, fluente elaborate și susținute de atitudini cognitive flexibile.

Ceea ce aduce nou paradigma învățării constructiviste în câmpul fenomenelor educaționale este, pe lângă claritatea explicării procesului de auto-construcție intelectuală și al caracterului experiențial al învățării, relevarea valențelor formative ale demersului educativ de tip constructivist (care generează operații mentale prin utilizarea unor tehnici construite pe aceste mecanisme mentale). Indiferent de tipologia sa (exogenă, endogenă, dialectică) constructivismul a afirmat caracterul contextual al cunoașterii și relația de circularitate dintre structurile operatorii mentale și tehnicile de instruire bazate pe acțiune. Această relație de circularitate este relevată de epistemologia genetică (J. Piaget) chiar de la nivelul prelucrării informaționale psihice de tip perceptiv.

Studiul psihogenezei mecanismelor perceptiv-semantice a evidențiat rolul reglator esențial al acestora în activitățile de învățare, infirmând ideea experienței comune și a datelor psihologiei tradiționale, după care imaginea perceptivă se impune pe plan mental, fără ca subiectul să poată acționa asupra ei. "Perceptul este o construcție, un ansamblu de informații selectate și structurate în funcție de experiența anterioară, de trebuințele, de intențiile organismului implicat activ într-o anumită situație" (Reuchlin, 1999, p. 79). Mai mult, cunoștințele dobândite sunt determinate de modul în care fiecare persoană dă un sens situațiilor de viață cu care se confruntă.

Studiile privind dezvoltarea ontogenetică a structurilor cunoașterii au relevat faptul că mecanismele perceptiv-semantice nu sunt adecvate de la început unei prelucrări cognitive eficiente, aspect evidențiat de fenomenul *centrării perceptiv-semantice*, pus în evidență de studiile de epistemologie genetică (Piaget și colab., 1976). Dezvoltarea psihică ontogenetică se realizează printr-o *decentrare perceptiv-semantice* progresivă (idem), iar construcția adecvată a perceptului prin activitate. *Mecanismele cognitive care asigură în procesul învățării construcția modelelor perceptiv-semantice ale realității se realizează prin coordonări succesive ale asimilării informaționale și ale acomodării modelelor subiective de cunoaștere* de care dispune subiectul, având ca efect apropierea treptată de o cunoaștere de tip obiectiv, necesară înțelegerii conceptelor, teoriilor și legilor.

Prin învățarea de tip constructivist imaginile mentale se transformă într-un *pachet de mecanisme operaționale de recepție și prelucrare a informațiilor directe*, oferite simțurilor de câmpul experiențial al subiectului. Acest mod de procesare informațională *se construiește* ontogenetic, personalizându-se în *stilul cognitiv* al fiecăruia. Stilul cognitiv se definește ca modalitate specifică de recepționare și prelucrare a informației și se referă la o serie de caracteristici structurale și operatorii ale intelectului, la modul în care este primită, prelucrată și interpretată o informație nouă (Popescu-Neveanu, 1978).

Stilul cognitiv propriu este obiectivarea în acțiune a modului personal în care fiecare subiect folosește și direcționează propria sa funcționare psihică. Toate aceste caracteristici ale componentelor stilului cognitiv explică nu numai modalitățile și strategiile consistente de sistematizare a informațiilor perceptiv-semantice, ci și a celor de abordare și rezolvare a problemelor generate de diferite situații, fie cotidiene, fie teoretice. Considerând că stilul cognitiv reprezintă, metaforic vorbind, „*oglinza*” personalității, iar construcția personalității, sub raport funcțional, este condiționată de integrarea ei în spațiul social relațional printr-o activitate de învățare, rezultă că în raport cu învățarea, stilul cognitiv propriu fiecărei persoane este atât premisă cât și rezultat. Învățarea de tip constructivist favorizează interiorizarea procedurilor didactice în plan mental, manifestându-și valențele formative prin structurarea stilului cognitiv în raport cu volumul cunoștințelor memorate. La rândul său, stilul cognitiv propriu și de învățare al fiecărei persoane va influența modalitatea de prelucrare perceptiv-semantică a informațiilor.

Stilul propriu de învățare, ca variabilă psihologică fundamentală, poate determina mai multe tipuri de abordări strategice în situații problematice, explicând astfel *diferențele existente între oameni din perspectiva prelucrării informaționale, a învățării și a progresului educativ*. Componentele stilului de învățare condiționează performanțele subiectului în orice situație care solicită fie analiza și sinteza perceptivă, fie un anumit tip de rezolvare de probleme sau de găsimă a unei soluții creative. În consecință, instruirea de tip constructivist depășește concepția empirică a învățării care postula că trebuie să se asigure o cât mai mare variație a stimulilor pentru realizarea procesului generalizării cunoștințelor. Supoziția empirică este corectă dar nu și suficientă, deoarece în învățare, și mai ales în învățarea de tip formativ, prioritare sunt restructurările operaționale mentale, aspect neluat în seamă de empirism care era focalizat doar pe asimilarea informațiilor.

Valențele formative ale învățării de tip constructivist au ca resursă tocmai nevoia cognitivă resimțită de fiecare persoană, indiferent de nivelul de vârstă, de a acorda semnificații proprii faptelor și situațiilor problematice trăite, cu care se confruntă. Revine profesorului constructivist sarcina de a face accesibil din perspectiva celui care învață sensul conceptelor și ideilor extrase din aceste situații de viață. Având în vedere faptul că învățarea sensurilor presupune o restructurare a planului mental cognitiv, studenții trebuie implicați în procesul învățării și determinați să realizeze propriile lor inferențe, să experimenteze și să rezolve diverse disonanțe cognitive. Învățarea eficientă implică o continuă punere la proba practicii a modului firesc al studentului de a înțelege lumea și fenomenele care o compun, iar strategia instruirii de tip constructivist, propusă prin cercetarea de față dă credit maxim acestei maniere de lucru.

Strategia constructivistă pentru formarea profesorilor, așa cum este proiectată prin prezenta cercetare, realizează fuziunea dintre variabilele de tip procedural (instrumental – altfel spus mijloace ale învățării) și variabilele de tip mental care asigură asimilarea în continuare a noilor informații cu un grad crescut de dificultate. Fuziunea dintre mijloacele procedurale și combinatorica mentală operațională permite realizarea eficientă a construcției intelectuale. Eficientizarea acestei construcții de tip intelectual reprezintă obiectivul prioritar al prezentei cercetări prin definitivarea și verificarea experimentală a unui model de instruire constructivist – CECERE, în procesul formării inițiale a profesorilor. Particularitățile strategice precum și specificul proiectării de tip constructivist a instruirii studenților-viitori profesori, conform modelului CECERE sunt prezentate în continuare.

Bibliografie

1. BINET, A., Ideile moderne despre copii, E.D.P., București, 1975.
2. BIRCH, A. (2000). Psihologia dezvoltării. București: Editura Tehnică.
3. COSMOVICI, A., Psihologie Generală, Ed. Polirom, Iași, 1996.
4. CREȚU, C., Curriculum diferențiat și personalizat, Polirom, Iași, 1998.
5. DORON, R., PAROT, F., Dicționar de psihologie, Ed. Humanitas, București, 1999.
6. DUMITRU, I., UNGUREANU, D., (coord.), Pedagogie și elemente de psihologia educației, Editura Cartea Universitară, București, 2005.
7. GABLER, I.C. & SCHROEDER, M. (2003). Seven Constructivist Methods for the Secondary Classroom: A Planning Guide for Invisible Teaching. Boston: Pearson Education, Inc.
8. GOLU, MIHAI. (2000). Fundamentele psihologiei, volumul I, București: Editura Fundației "România de mâine".

9. GOLU, M., (1997), „Dezvoltarea stadială și cerințele cunoașterii psihologice a copilului”, în S. Dima (coord.), „Copilăria, fundament al personalității”, București: Ed. Revistei Învățământului preșcolar.
10. GOLU, P., GOLU, I., Psihologie educațională, Ed. Miron, București, 2003.
11. HĂVĂRNEANU, C., (1988), „Metode de cunoaștere a elevilor”, în A. Cosmovici, L. Jacob (coord.), „Psihologie școlară”, Iași: Ed. Polirom, p. 88-105.
12. HENSON, KENNETH. T. (2004). Constructivist Methods for Teaching În Diverse Middle-Level Classrooms. Boston: Pearson Education, Inc.
13. JIGĂU, M., Copiii supradotați, Societatea Știință și Tehnică, București, 1994.
14. JOIȚA, ELENA. (2004). Constructivismul – o paradigmă postmodernă în educație, în Analele Universității din Craiova – seria Psihologie, Pedagogie, Anul III, Nr. 5 – 6. Craiova: Editura Universitaria.
15. MIALARET, G., “Introduction a la pegagogie”, Paris, 1967.
16. MICLEA, M. (1999). Psihologie cognitivă. Iași: Ed. Polirom.
17. MITROFAN, N., Aptitudinea pedagogică, Ed. Academiei, București, 1980.
18. NECULAU, ADRIAN. (1996). Personalitatea – o construcție socială, în Neculau A. (coord.). Psihologie socială, aspecte contemporane. Iași: Editura Polirom, 154 – 163.
19. NEGOVAN, V. (2001). Tehndințe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluția cunoașterii despre învățare, în Zlate M. (coord.). Psihologia la răspântia mileniilor. Iași: Editura Polirom, 129-154.
20. NEGOVAN, V., Introducere în psihologia educației, Ed. Universitară, București, 2005.
21. PAVELCU, V., “Psihologie pegagogică”, E.S.D.P., 1962.
22. PIAGET, JEAN. (1976). Construirea realului la copil. București: E.D.P.
23. POPESCU-NEVEANU, P.(1978). Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros.
24. POPESCU-NEVEANU, P., ZLATE, M., CREȚU, T., (red.) Psihologie școlară, TUB, Universitatea din București, 1987.
25. RADU, I., (1974), „Psihologie școlară”, București: Ed. Șt.
26. SĂLĂVĂSTRU, D., Psihologia educației, Ed. Polirom, Iași, 2004.
27. SIEBERT, HORST. (2001). Pedagogie constructivistă. Iași: Editura Institutului European.
28. SILLAMY, N., Dicționar de psihologie, Ed. Univers Enciclopedie, București, 1996.
29. ȘCHIOPU, U., coord., Dicționar enciclopedic de psihologie, Ed. Babel, București, 1997.
30. VOICULESCU, FLOREA, (coord.). (2005). Schimbări de paradigmă în științele educației. Cluj-Napoca: Editura Risoprint.
31. ZLATE, M.(2000). Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Ed. Polirom.
32. ZLATE, M., Fundamentele psihologiei, Ed. Pro Humanitate, București, 2000.
33. ZORGO, B., RADU, I., “Studii de psihologie școlară”, E.D.R., 1979.

APLICAȚIA 1

UN PROFIL PSIHOLOGIC AL MANAGERULUI ȘCOLAR DE SUCCES

1. Succesul managerial – o variabilă psihosocială multideterminată

Termenul de management s-a impus în câmpul educației datorită preocupărilor oamenilor școlii de a pune în valoare toate resursele educaționale, pe de-o parte și de a eficientiza într-o mai mare măsură actul educațional, pe de altă parte. În acest sens, demersul realizat de managementul educațional urmărește obținerea performanței organizației școlare. În toate analizele psihopedagogice

există un consens privind caracterul complex și multifactorial al determinărilor succesului „științei și artei conducerii organizațiilor socio-umane” – cum este definit sintetic domeniul managementului (Moraru, 1995; Cosmovici, Iacob, 1998; Prodan, 1999; Joița, 2004).

Managementul este știință pentru că se bazează pe sintetizarea și generalizarea experienței practice de conducere, pe formularea și aplicarea de principii și legi de conducere, pe adoptarea celor mai eficiente metode de rezolvare a problemelor unei organizații socio-umane. Managementul este în același timp „arta” conducătorului de a realiza scopuri prin mobilizarea eforturilor tuturor membrilor organizației. Altfel spus, managementul este arta de a lucra cu patru elemente: idei (perspectiva, obiectivele, programele, strategiile de acțiune); relații (structura organizatorică, legăturile între elemente și acțiuni, sarcini, echilibrul autoritate/libertate, centralizare/descentralizare); oameni (formare, motivare, delegare de autoritate, stimulare, evaluare); resurse (precizare, diversificare, preocupare, adaptare, funcționare, integrare, perfecționare) – E. Joița, 2004, p.17.

Privită din acest punct de vedere, reușita activității manageriale în domeniul educației implică luarea în considerație în aceeași măsură a tuturor nuanțelor psihosociale care determină eficacitatea comportamentului liderului, precum și a celor care compun respectiva organizație școlară. Altfel spus, dimensiunea psihologică a personalității celor implicați în relația educațională (profesori, inspectori, elevi ș.a.) este punct de plecare, dar și de sosire în realizarea succesului conducerii actului instructiv – educativ.

Studiile de psihologie relevă faptul că succesul, în general, dar mai ales cel în domeniul educației, în mod special, este condiționat de componente psihologice precum: aptitudinile generale și cele speciale psihopedagogice; capacitatea de autopercepție, motivația de autorealizare, de apreciere socială, competența psihosocială ș.a. (Mitrofan, 1998; Cosmovici, Iacob, 1998; Joița, 2004).

2. Actualitatea cercetărilor privind evaluarea structurii și dinamicii personalității, în contextul solicitărilor de tip managerial

Unicitatea felului de a fi și de a se comporta al fiecăruia constituie elementul prioritar al preocupărilor explicative ale psihologiei. Teoriile psihologice recente care se referă la acest aspect consideră că variabilitatea infinită care definește specificul psihologic al condiției umane este determinată de diferențierea simultană a trăsăturilor de personalitate, pe mai multe dimensiuni.

Aceste structuri psihice rezultă din impactul tendințelor psihice bazale, motivaționale, pe de-o parte și a variabilelor psihosociale (cerințele părinților, ale educatorilor, influențele normelor socioculturale, a anturajului etc.), pe de altă parte. Respectivul structurii explică diversele conduite adaptative ale subiectului sau adaptări caracteristice, cum mai sunt ele denumite în literatura de specialitate. Aceste conduite nu sunt altceva decât expresia fenotipică a tendințelor psihice bazale ale unei persoane și a trăsăturilor sale de personalitate. Ca o subdiviziune a acestor adaptări specifice se constituie imaginea de sine a persoanei respective și concomitent infrastructura cognitivă, afectivă și comportamentală a structurii caracteriale a persoanei respective.

După cum arată studiile psihogenetice, caracterul este interiorizarea tuturor valorilor pe care mediul socio-educational le transmite copilului drept cerințe cărora el trebuie să se conformeze. Odată interiorizate, aceste valori vor influența propriul comportament, caracterul fiind considerat instanța supremă de relaționare și autoreglare valorică a personalității. În consecință, trăsăturile de caracter ale liderului sau subordonaților pot afecta pozitiv sau negativ acțiunea organizațională.

3. Metodologia cercetării, concepte, obiective, demersuri investigative

Plecând de la datele cercetărilor recente din domeniul psihologiei personalității, studiul de față a urmărit realizarea următoarelor obiective:

- stabilirea unui set de trăsături relevante pentru comportamentul de succes al managerului școlar;
- supunerea la proba practicii a unei modalități valide de evaluare a setului respectiv de trăsături;

- stabilirea unui profil al managerului de succes, în domeniul educativ, pe baza relației dintre trăsături de personalitate și comportamente specifice acestora.

Demersul nostru investigativ a avut ca suport teoretic cea mai recentă și de notorietate concepție teoretică explicativă a personalității și anume modelul factorial cu cinci dimensiuni, conceput de P.T. Costa și R.R. McCrae (v. Minulescu, 1996).

Sub aspect metodologic, am aplicat chestionarul NEO-Personality Inventory-Revised (idem) pentru a identifica trăsăturile de personalitate dominante, așa cum se configurează acestea în structura personalității managerului de succes. În lotul de subiecți investigați au fost incluși 50 de profesori, directori de școli, cu experiență recunoscută în domeniul conducerii unităților școlare, participanți la un curs de perfecționare postuniversitară.

4. Prezentarea și interpretarea datelor cercetării

Datele obținute prin aplicarea chestionarului NEO PI-R au relevat faptul că următoarele competențe sunt cele mai importante pentru eficacitatea liderului. Acestea sunt strâns legate de trăsăturile de personalitate. Redăm mai jos pe cele mai importante dintre ele:

- Sociabilitatea: liderii cei mai de succes au aptitudini sociale considerabile, fapt de înțeles în condițiile în care își petrec cea mai mare parte din timp în relațiile cu subordonații.
- Deschiderea față de ideile creative; liderii de succes sunt de regulă deschiși față de experiențele didactice noi.
- Agreabilitatea contribuie la succesul managerului; liderii buni sunt de regulă cooperanți și flexibili în gândire. Știu să reformuleze o situație dificilă într-un mod pozitiv.
- Conștiinciozitatea este caracteristică unui lider de succes în sensul că atunci când i se cere să facă ceva, cei din jur se pot baza pe el.
- Inteligența analitică este prezentă la liderii de succes. Aceasta îi ajută să gândească într-un mod strategic.
- Inteligența emoțională îi determină pe liderii de succes să fie conștienți de propriile calități și defecte, să-și creeze și să-și mențină relațiile sociale.

Modul în care se manifestă aceste trăsături de personalitate în acțiune se dovedesc foarte utile liderilor din mediul educativ.

5. Concluzii

O conducere eficace operează în condițiile relațiilor psihosociale ce compun o organizație, punând în valoare resursele psihologice ale membrilor respectivei organizații, lucru valabil și pentru domeniul educației. Rezultă că managerul unei organizații educaționale (indiferent că este clasa de elevi, școala, inspectoratul școlar teritorial sau ministerul de resort) trebuie să ia în considerație toate nuanțele psihologice și sociale ale dinamicii actului de conducere. În acest sens managerul școlar trebuie să aibă în vedere toate procesele psihodinamice invizibile care influențează comportamentul membrilor organizației, în relațiile unu-la-unu dintre ei în subgrupuri și în întreaga organizație.

De asemenea, managerul trebuie să identifice și eventualele tulburări de personalitate ale subalternilor, propunând măsuri pentru contracararea acestora. Acest gen de măsuri se referă la conștientizarea comportamentului disfuncțional.

Cunoscând aceste structuri de personalitate, managerul va putea identifica într-o mai mare măsură sensul și semnificația motivațiilor diferitelor comportamente ale subordonaților din organizația pe care o conduce. În felul acesta managerul va avea la dispoziție o serie de pârghii pentru a interveni eficient în soluționarea conflictelor interpersonale, dar și pentru a-și înțelege mai bine propriile decizii, asigurând în acest fel succesul activității organizației pe care o conduce.

REFERINȚE

1. Dragu, A., 1996, *Structura personalității profesorului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
2. Golu, P., Golu, I., 2003, *Psihologie educațională*, Ed. Miron, București.
3. Iucu, R.B., 2000, *Managementul și gestiunea dusei de elevi. Fundamente teoretice și metodologice*, Editura Polirom, Iași.
4. Joița, E., 2004, *Managementul educațional. Profesorul-manager*, Editura Sitech, Craiova.
5. Mihaieac, E., 1999, *Știința managementului. Teorie și practică*, Editura Tempus, București.
6. Millon, T., 1996, *Disorders of Personality: DSM IV and Beyond*, New York, John Wiley
7. Minulescu, M., 1996, *Chestionarele de personalitate în evaluarea psihologică*, Garell Publishing House, București.
8. Mitrofan, N., 1988, *Aptitudinea pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
9. Moraru, I., 1995, *Introducere în psihologia managerială*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
10. Popescu-Neveanu, P., 1978, *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București.
11. Prodan, A., 1999, *Managementul de succes. Motivație și comportament*, Editura Polirom, Iași.
12. Zlate, M., 2004, *Tratat de psihologie organizațională și managerială*, Ed. Polirom, Iași.

APLICAȚIA 2

SOCIALIZAREA ȘCOLARULUI ÎN EDUCAȚIE

1 Socializare – sociabilitate

Psihologia socială fost definită ca studiul științific al felului în care gândurile, sentimentele și comportamentele indivizilor sunt influențate de prezența reală sau imaginată a altora. Spre deosebire de psihologia generală, cea socială studiază conduita umană luând în calcul influența diferitelor contexte sociale. Ea are o natură experimentală, bazându-se pe observații în situații controlate. Psihologia socială nu trebuie confundată în nici un fel cu psihologia grupurilor, pe care o include. Ea poate aborda procese intrapsihice, justificându-și demersul prin faptul că acestea sunt modelate de influențele sociale.

Pe scurt, ea are în vedere în principal studiul interacțiunii sociale între profesor și elevi sau între elevi, precum și analiza dinamicilor psihice suscitată de interacțiunea educativă.

Deși scopul școlarizării îl constituie progresul individual, educația este un proces social. Perspectiva psihosocială în domeniul învățării în școală se justifică prin aceea că educația poate fi văzută ca un proces de interacțiune. În mod tradițional, psihologia educației a descris dinamicile psihice ale individului angajat în activitatea de învățare. Totuși, numai rareori elevul învață singur. Cea mai mare parte a timpului cât se află la școală, el este membru al unui grup și această apartenență îi marchează în mod decisiv performanțele. Succesul școlar nu se obține numai în urma

efortului de asimilare a materialului predat de profesor; el presupune învățarea normelor ce guvernează comportamentele acceptate în grupurile de elevi și în organizația care este școala.

Interacțiunea educativă trebuie dirijată în așa fel încât să provoace schimbări individuale în sensul progresului cognitiv. Menționăm că interacțiunea nu este nicidecum identică în diferitele contexte școlare. Acestea sunt lipsite de omogenitate, fiind compuse din sub-situații, diferite după comportamentele pe care le impun elevilor și profesorilor. Psihologii au distins așa-numitele „segmente de activitate”, caracterizate de o structură specifică de acțiune și de un mediu fizic în care se desfășoară activitatea.

Psihologia socială ocupă un loc important în cercetările moderne; ea oferă un suport important pentru spiritul științific, teoretic explicativ al sociologiei, pentru modul său integrativ de a concepe omul și societatea. Psihosociologia este o disciplină de graniță între sociologie și psihologie. Omul este într-o permanentă interacțiune cu factorii sociali ai existenței sale; el asimilează normele și valorile societății, modele sociale de comportament, mijloace sociale de comunicare interumană; toate aceste fenomene participă la pregătirea lui pentru viața socială, pentru asumarea unor roluri și responsabilități sociale.

Socializarea se realizează în cadrul unor forme specifice de activitate socială, ca și în cadrul specific unor instituții sociale, cum ar fi: familia, școala, alte instituții sociale, culturale, economice, politice.

Sociabilitatea este o caracteristică a comportamentului omului privit sub aspectul capacității sale de interacțiune și comunicare în grup, de adaptare și integrare socială în grupurile curente, în relațiile sale cu semenii. Această caracteristică se exprimă comportamental prin stil agreabil, prietenos, deschis-comunicativ în relațiile cu semenii, capacitate de a stabili ușor relații cu alții, de integrare în grupuri de persoane mai puțin cunoscute, ca și în cercuri de prieteni. Totodată, această caracteristică (*sociabilitatea*) se poate exprima prin: ***preferința pentru activități de grup, care presupun cooperare, acțiuni comune; dorință de a fi împreună cu alții, de a avea prieteni, expansivitate în relațiile interumane și în contextul situațiilor sociale obișnuite.***

Învățarea socială poate antrena fenomene psiho-sociale specifice relațiilor în grup, cum sunt: efecte specifice de ordin socio-afectiv, competitiv, trăiri emoționale specifice în contextul interacțiunilor nemijlocite în grup. Aceste fenomene au un rol important nu numai pentru că amplifică efectele învățării, dar și pentru că pot genera potențe noi - socio-afective și relaționale, intercomunicative (pentru ființa umană, în devenirea sa ca personalitate socială). Desigur, învățarea socială contribuie în însemnată măsură atât la geneza unor „competențe” sociale specifice exercitării anumitor roluri sau responsabilități, cât și la instituirea unei anumite poziții sociale, a unui anumit status social al individualității, aptă să se afirme ca „personalitate socială.”

Învățarea socială are la bază o motivație socială, individuală și de grup, exprimată prin

fenomene psiho-sociale specifice, cum ar fi: trebuința de afirmare, de reciprocitate, trebuința de autorealizare, de autodepășire; de cooperare în vederea atingerii unor scopuri comune, nevoia de status social ridicat etc. *Cercetările de psihosociologie* au evidențiat că învățarea în grup are efecte sporite în asimilarea unor conduite socio-umane. De pildă, învățarea prin participare în cadrul unor acțiuni sociale de grup are efectele cele mai pregnante în formarea socială a individualității umane, sub aspectul integrării sale sociale eficiente în activități care presupun colaborare, coparticipare la decizie, responsabilități sociale în direcția unor roluri de semnificație pentru însăși comunitatea umană.

2 Psihosociologia grupurilor școlare – natură și caracteristici

„Grupul este o pluralitate dinamică de persoane între care există mai multe tipuri de relații, cu influențe multiple asupra membrilor săi.” (K. Lewin). Membrii grupului își desfășoară activitatea într-un anumit mediu de existență, comunică și cooperează pentru realizarea unor scopuri, întrețin diferite tipuri de relații între ei, se influențează reciproc, își confruntă opiniile, sunt mulțumiți, frustrați sau animați de anumite aspirații și idealuri, experimentează modele de comportament după norme proprii ș.a.

3 Clasa de elevi

3.1 Clasa de elevi ca grup social

Școala este instituția căreia societatea i-a încredințat sarcina pregătirii generațiilor care se succed în devenirea istorică a colectivității. Generațiile pătrund în școală printr-un flux continuu, fiind supuse unui proces de modelare menit să asigure continuitatea istorică a valorilor umane și pregătirea fiecărei generații pentru creații autentice în sfera civilizației. Procesul de formare a generațiilor a dobândit un cadru instituțional: școala, ca subsistem al vieții sociale. Activitatea școlară este reglementată prin norme de drept - legi, regulamente, programe etc. - în spiritul cărora școala este condusă ca instituție socială. Unul din aspectele instituționale ale activității școlare este integrarea elevilor în viața școlară în funcție de criteriul vârstei. Copiii de aceeași vârstă, cu o

dezvoltare psiho-fizică normală, sunt încadrați în același timp în procesul de învățământ. Acțiunea educativă se desfășoară asupra unui grup de copii de aceeași vârstă, care în momentul intrării lor pe porțile școlii, dobândesc statutul de elev. În momentul de debut al activității școlare acest grup are un caracter neorganizat. Prin activitatea educatorului, grupul se structurează și dobândește un loc formal în ierarhia școlară devenind sub raport instituțional clasă de elevi. În structura verticală a școlii, clasa devine un grup orizontal, a cărui personalitate se conturează în procesul de învățământ.

Desfășurarea acțiunii educative cu un grup de elevi nu ridică pentru educator numai probleme pedagogice și intelectuale determinate de asimilarea valorilor culturale în care este antrenată clasa. Munca pe care o desfășoară clasa implică organizarea ei ca grup de muncă. Dacă pornim de la considerentul că organizarea vieții clasei nu este aplicarea unei scheme sau a unei structuri determinate aprioric, ci este un *răspuns rațional și flexibil* problemelor pe care le ridică viața grupului, este necesară o analiză atentă a fenomenelor care se petrec în clasă ca grup social și - dinamicii relațiilor care se dezvoltă în cadrul ei. Organizarea activității clasei dobândește un caracter organic și optimal dacă se bazează pe analiza minuțioasă a relațiilor interindividuale din cadrul grupului de elevi aflați pe aceeași treaptă a procesului de învățământ.

Clasa de elevi este un ansamblu dinamic în cadrul căruia au loc procese formative subordonate unui scop. Mișcarea spre realizarea scopului antrenează în diferite forme de desfășurare întreaga clasă. Grupul clasei este alcătuit din structuri diferențiate: persoane, relații organizatorice și din procese educative. Grupul clasei este o unitate socială structurată, a cărei dinamică este subordonată unui model educativ fixat de societate. Procesele formative din cadrul grupului clasei vizează pregătirea tinerei generații pentru viața socială. Ca atare, grupul clasei prezintă valoare integrativă. El nu este un ansamblu uman spontan și pasager. G. Gurvitch a remarcat că clasa unei școli este un grup durabil, instituționalizat, care este un factor de socializare a tinerei generații. Clasa este un grup social structurat sub raportul persoanelor, structurabil sub raportul relațiilor și al proceselor educative din cadrul său. Organizarea vieții clasei și orientarea axiologică a funcțiilor sale educative au ca pe o premisă fundamentală analiza relațiilor și a interacțiunilor care se petrec în cadrul său și a factorilor care-i asigură unitatea.

3.2. Clasa ca grup educativ

Clasa este un grup social supus în mod constant influențelor educative exercitate de școală. Acestea au ca suport relațiile interpersonale din cadrul clasei, relație pedagogică educator-educat. Această țesătură de relații devine în procesul maturizării elevilor, sursa unor conduite sau a unor aspirații. Interacțiunile care au loc în cadrul clasei modelează pe elev, contribuie la formarea personalității sale, atât prin achizițiile intelectuale rezultate din interacțiunea educativă, cât și prin

modelele de comportament asimilate. Desfășurarea interacțiunilor educative are un caracter coordonat, pe care-l asigură educatorul.

Pentru K. Lewin acest anturaj cunoscut și variabil sub raport psihologic constituie câmpul în cadrul căruia se formează comportamentul individual. Câmpul este alcătuit din variabile psihologice - nevoi, aspirații, scopuri - și variabile biologice și sociale. Între individ și anturajul său este o interdependență, al cărei studiu constituie domeniul psihologiei ecologice.

Elevii care alcătuiesc o clasă au în cadrul școlii aceeași poziție ierarhică. Toți elevii dintr-o clasă acționează împreună o lungă perioadă de timp și stabilesc între ei relații diversificate.

Datorită relațiilor directe dintre membrii ei, clasa formează un grup primar.

În clasă se dezvoltă un climat afectiv care stimulează acțiunile grupului. Grupul clasei îndeplinește o funcție social-educativă. Prin relațiile care se dezvoltă în clasă și prin cooperarea cu altul, fiecare elev este format sub aspect social pentru îndeplinirea unui rol social într-un grup de muncă, într-o instituție sau în cadrul colectivității sociale. Dar clasa de elevi ca grup prezintă și alte caracteristici: este un grup de muncă, desfășoară activitate subordonată scopului învățării - deci activitate subordonată unui scop formativ - se află încadrată într-o instituție educativă alături de alte clase, este un grup organizat structurat în funcție de norme școlare. Clasa este un *grup de muncă* datorită subordonării întregii activități față de un scop urmărit de toți elevii. Randamentul obținut de clasă ca grup de muncă depinde de mai multe variabile dintre care unele sunt determinate de grup, de eficiența activității în grup. Dintre variabilele specifice grupului care sporesc sau diminuează performanțele elevilor notăm: coeziunea în clasă, cooperarea elevilor, organizarea clasei, interacțiunile dintre membrii grupului, comunicarea în grup, climatul afectiv etc.

Realizarea scopului este urmărită de elevi și educatorii lor și din această cauză relațiile dintre cei doi factori - educator și educat - nu pot fi reduse la un proces de comunicare și la relații afective. Relația pedagogică educator-educat are ca pe un element component al său interacțiunea de autoritate, care reflectă pe plan relațional actul organizării activității clasei și al conducerii ei. Clasa ca grup școlar și ca grup de muncă ce prezintă elemente specifice este un sistem social, în sensul că ea este un tot unitar, în cadrul căruia există o interdependență între membrii care o compun.

Interacțiunile educative din cadrul ansamblului de elevi care constituie clasa nu au un caracter univoc: educator-educat, ci un caracter divers, determinat de interacțiunile formative dintre elevi.

În cadrul clasei există o conexiune de tip feed-back în relația educator-grup de elevi. În funcție de reacțiile elevilor la acțiunile pedagogice inițiate de el, educatorul își reglează comportamentul său educativ. Suplețea și tactul de determinare a conduitei educative în relațiile cu clasa este un element al formației profesionale a educatorului. Perfecționarea profesională se

realizează în interacțiune cu clasa de elevi. Comunicarea de idei, asimilarea de informații și interacțiunile din cadrul clasei dau grupului de indivizi care o compun o mobilitate formativă, în sensul că exercită influențe variate asupra membrilor grupului. Datorită ritmului dinamic al dezvoltării elevilor și interacțiunilor afective, morale și intelectuale dintre ei, interacțiuni coordonate cel puțin parțial de educator, în cadrul clasei nu se dezvoltă relații educative de tip dual: educator-educat, ci relații educative complexe care includ pe educator în structura grupului educativ al clasei. Clasa ca grup educativ este sistemul tuturor interacțiunilor formative pe care le prilejuiește activitatea în comun a elevilor și a educatorului.

Una din structurile grupului educativ al clasei este alcătuită din organizarea și coordonarea relațiilor din cadrul ansamblului. Rolul hotărâtor în acest proces revine educatorului. Pornind de la acest rol, Freinet a definit pedagogia ca "știința conducerii unei clase, în vederea unei instrucții și educații optime a copiilor care o compun" .

Clasa de elevi ca grup educativ prezintă un caracter formal, instituționalizat, care permite desfășurarea învățământului colectiv.

În structura școlii, clasa ocupă o poziție ierarhică în raport cu dezvoltarea psiho-fizică a elevilor. Caracterul instituționalizat al clasei de elevi se asigură prin fundamentarea activității de asimilare a cunoștințelor pe planuri de învățământ, programe și norme elaborate de societate. Relațiile interindividuale care se dezvoltă în cadrul clasei se reglementează pe baza normelor sociale și pedagogice. Reglementarea raporturilor din cadrul clasei implică și o structură instituționalizată oglindită într-un context organizatoric.

Încă de la începutul anului școlar se fixează colectivele de activitate care vor funcționa în cadrul clasei și conduitele corespunzătoare în cadrul structurii ierarhice a grupului: responsabil de clasă, bibliotecar, elev de serviciu, casier, responsabil cu presa, cu activitatea sportivă etc. Elaborarea unui program de activitate în clasă și în afara ei, concretizat în documente: plan de muncă, orar etc., are un caracter funcțional prin contribuția pe care o aduce la dozarea eforturilor elevilor și la organizarea activității pe care o desfășoară clasa. Educatorul asigură funcționalitatea educativă a grupului clasei prin acțiuni suplimentare și raționale care preîntâmpină efectele negative ale factorilor perturbatori care pot acționa în cadrul clasei.

Funcționalitatea educativă a clasei ca grup educativ este determinată de multe variabile: coeziunea grupului, organizarea clasei, atmosfera socio-culturală din clasă, dialectica relațiilor profesor-clasă, afirmarea valorilor morale în viața clasei etc. Unitatea clasei este o condiție necesară pentru formarea morală a elevilor. Omogenitatea intelectuală a clasei nu este posibilă și nu e de dorit, iar unitatea ei afectiv - comportamentală constituie un obiectiv pe care-l urmărește educatorul în activitatea sa. Coeziunea afectivă a clasei, cooperarea în muncă și solidaritatea colegială care se dezvoltă

într-o clasă atașează pe membrii grupului, trezind în conștiința lor sentimentul comunității clasei. Pentru Sartre, grupul este o „totalitate perpetuă în curs de unificare.” Proiectele membrilor grupului se unifică printr-o stare de fuziune, care se realizează, de exemplu, într-o mulțime revoluționară.

Prin coeziunea clasei înțelegem comportamentul ei ca grup unitar, caracterizat prin acordul realizat asupra scopurilor propuse, unitatea în timpul acțiunilor desfășurate și prin sentimentele comune ce atașează pe membrii clasei. Coeziunea este un comportament de grup. Elementele specifice ale coeziunii grupului: acordul asupra scopului, unitatea de acțiune și stări afective comune sunt de natură intelectuală, voluntară și afectivă. Coeziunea clasei se manifestă în procesul elaborării deciziilor, în acțiunile pe care ea le întreprinde: acțiuni culturale, sportive, obștești, și în relațiile cu celelalte clase din școală. Printre consecințele coeziunii clasei notăm: sporirea prestațiilor intelectuale ale elevilor, reușita acțiunilor pe care ei le inițiază, absența conflictelor între diferite subgrupuri sau clii din cadrul clasei etc. Coeziunea sporește capacitatea de efort a clasei ca grup de muncă. Spiritul de coeziune și înțelegere al clasei se observă, în special, la clasele paralele care sunt puse în situația de a întreprinde acțiuni asemănătoare.

În activitatea unui grup educativ acționează numeroși factori care asigură unitatea sa morală și afectivă. Cunoașterea de către educator a modului de acțiune a acestor factori și utilizarea lor rațională în relațiile dinamice și suplimentare ale profesorului cu clasa contribuie la sporirea randamentului activității școlare. Asigurarea coeziunii etice și afective a grupului clasei preîntâmpină efectele negative pe care le determină competiția necontrolată ce ar apărea în cadrul clasei. Factorii de coeziune ai vieții clasei sunt:

- a) stările afective colective;
- b) acțiunile comune ale grupului de elevi;
- c) participarea clasei la luarea deciziilor;
- d) evaluarea colectivă a activității grupului;
- e) afirmarea clasei ca ansamblu organizat în acțiuni instituționalizate de școală: relații interclase, relații cu factorii de conducere din școală.

Stările afective comune care se dezvoltă în anumite momente în viața clasei atașează pe elevi și devin un factor de unificare a activității grupului prin participarea afectivă a elevilor la acțiunile pe care le desfășoară. Sentimentele de bucurie trăite de grupul de elevi cu prilejul unor succese ale lor, sărbătorirea unor evenimente, reîntâlnirea la școală după petrecerea vacanței se amplifică prin trăirea în grup, devenind stări afective dominante în viața clasei. Fenomenul de convergență a stărilor afective ale grupului este determinat de experiența comună a membrilor săi.

Acest fenomen de convergență a stărilor afective apare în următoarele situații: competiții interclase, acțiuni comune care sporesc prestigiul clasei în cadrul lotului școlar, activități de realizare a unor sarcini pe care grupul și le-a fixat, stări tensionale în relațiile cu unii profesori, activități

extrașcolare – culturale, sportive - realizarea sarcinilor de muncă încredințate de școală. Sentimentele pe care le provoacă experiența comună determină modificări ale comportamentului individual în direcția corelării atitudinilor și manifestărilor individuale cu interesele grupului. Funcția de unificare a sentimentelor colective se extinde asupra comportamentului și activității membrilor grupului. Se realizează nu numai o unitate afectivă a grupului, ci și una comportamentală. M. Pages atribuie stărilor afective și funcția de unificare a limbajului simbolic, a emoțiilor și a nivelurilor de expresie a vieții afective a grupului.

Viața afectivă guvernează și reglementează printr-un sentiment dominant activitatea și conduita grupului.

În activitatea școlară se întâlnesc variate situații educative care prezintă valoroase resurse de unificare a vieții grupului. Observarea acestor situații care apar în câmpul educațional și valorificarea lor educativă solicită cunoașterea de către educator a întregii activități școlare și a preocupărilor clasei.

Participarea clasei la luarea unor decizii privind activitatea ei și la precizarea rolurilor în această activitate constituie, de asemenea, o modalitate concretă de întărire a coeziunii grupului. Procesul de deliberare premergător deciziei angajează grupul clasei, determinând formularea de opinii și de argumente în sprijinul lor. De asemenea, în acest proces de deliberare se conturează conștiința rolurilor individuale în executarea deciziei ce va fi luată.

Relațiile pe care le determină deliberarea, formularea deciziei și executarea ei au un caracter pozitiv, în sensul orientării spre o acțiune de realizat. În formularea și executarea deciziei intervine și un factor de ordin axiologic: ca executant al propriilor decizii, clasa are un statut în opinia publică pe care trebuie să-l păstreze sau aspiră să cucerească un statut care s-o consacre ca pe un grup format, harnic și disciplinat. Caracterul pozitiv al relațiilor pe care le determină procesul de elaborare a deciziilor, obiectivul comun urmărit și prezența unor elemente axiologice facilitează dezvoltarea spiritului comunitar în clasă și preocuparea de a asigura prestigiul ei ca grup școlar. De asemenea, elaborarea deciziilor determină stabilirea unor scheme comune de acțiune.

Prestațiile intelectuale ale elevilor și conduitele colective sunt supuse unor analize periodice. Analizele vizează și evaluarea critică a modului de funcționare a grupului în raport cu normele școlare și sociale.

Aprecierea critică a conduitei grupului este sursa unor noi comportamente și un factor de întărire a conduitelor apreciate pozitiv. Membrii grupului efectuează această analiză în lumina unor valori etice, norme școlare, principii cu caracter general. Evaluarea în grup reliefează incoerența voinței unor elevi care printr-un randament scăzut sau prin conduite criticabile știrbesc prestigiul grupului. În dezbaterile purtate cu acest prilej se urmărește să se obțină și acordul tuturor membrilor grupului asupra modalităților de sporire a randamentului în muncă. Relațiile intelectuale pe care le determină evaluarea în grup a randamentului în muncă al membrilor săi și a comportamentului lor conduc spre o angajare colectivă în discuții. Schimbul de opinii angajează un număr mai mare de elevi, nu numai liderii grupurilor funcționale din

cadrul clasei. Aceste schimbări de opinii, de judecăți de valoare, de regrete pentru insuccesele obținute sau de mândrie pentru realizări, prezintă o valoare integrativă, contribuind la unificarea grupului prin concretizarea funcției de autoapreciere a activității sale. Formularea unor judecăți de valoare asupra randamentului școlar al grupului și asupra conduitei membrilor săi creează similitudine de judecăți asupra aceluiași subiect și atitudini asemănătoare în raport cu valorile muncă, bine, corectitudine, datorie etc., prin prisma cărora este analizată activitatea clasei. Similitudinea de atitudini și de judecăți de valoare îndeplinește în viața clasei un rol de întărire a coeziunii ei. Când se analizează activitatea clasei, este necesar ca în primul rând să fie definite criteriile în lumina cărora se evaluează randamentul în muncă și după aceea să se formuleze judecăți de valoare asupra prestațiilor intelectuale ale elevilor și asupra comportamentului lor școlar.

Într-o școală, o clasă este un *grup funcțional* care primește și își propune sarcini comune. Realizarea acestora implică acțiuni colective. Pregătirea unei manifestări cultural-artistice, a unui concurs între clase, îndeplinirea anumitor atribuții în cadrul școlii, efectuarea unor lucrări, excursii organizate de clase etc., sunt activități în care este angajat grupul clasei. Valoarea educativă a acțiunilor în care este angajată clasa constă în faptul că ele contribuie la manifestarea spiritului de colegialitate și cooperare. Coeziunea clasei nu e trăită pe plan afectiv și redusă la nivelul gândirii, ci verificată în activitatea comună, care solicită tuturor cooperare și solidaritate. Funcția formativă a acțiunilor pe care clasa le desfășoară ca un ansamblu organizat constă în dezvoltarea spiritului de responsabilitate și de solidaritate, precum și a sentimentului de demnitate și mândrie al grupului clasei.

3.3 Procesul de comunicare în cadrul grupului

Între elevii care alcătuiesc o clasă se desfășoară un proces continuu de comunicare de informații. Comunicarea în cadrul clasei se desfășoară pe două planuri: vertical - de la educator-educat și invers - și orizontal - între elevi. Analiza pe care o realizez în acest subcapitol se referă la comunicarea orizontală din cadrul clasei. Elevii își comunică informații extrem de variate din toate domeniile pe care receptivitatea și interesele lor cognitive le apropie de atenția lor. Considerăm schimbul de informații, idei, sentimente, gesturi din cadrul clasei un mijloc de lărgire a orizontului cultural al elevilor și de stabilizare a comportamentului lor. Dar comunicarea mesajelor în cadrul clasei mai are și alte virtuți. Ea facilitează dialogul și cooperarea în clasă și apropie pe tineri. Viața în grup dezvoltă necesitatea de comunicare și împiedică izolarea pe care o determină, după cum susțin unii sociologi, mass-media și civilizația audio-vizuală a secolului nostru. Prin conținutul mesajului transmis, mijloacele audio-vizuale nivelează gusturile și disponibilitățile individuale, pe când comunicarea din cadrul grupului facilitează dialogul, care diferențiază sensibilitățile individuale, ascute spiritul critic și determină frecvente operații intelectuale cu noțiunile asimilate în

procesul de învățământ. Comunicarea scrisă în timpul vacanțelor asigură continuitatea unor preocupări ale clasei alcătuită din elevi care nu sunt din aceeași localitate. Ea preîntâmpină izolarea și scoate din solitudine pe elevii izolați spațial, îndepărtați de grupul clasei și pe cei pe care evenimente neplăcute - izolarea medicală, internarea în spital - îi împiedică să participe la activitățile în care este angajată clasa. Înelenită de progresele uluitoare ale tehnicii, comunicarea se dovedește a fi un mijloc eficient cu ajutorul căruia omul poate ieși din solitudine.

Clasa de elevi posedă o structură de comunicare determinată de frecvența, durata, direcția și conținutul comunicării. Includem în structura comunicării și modalitățile de efectuare a ei : verbală sau scrisă. Procesul comunicării ridică însă pentru învățător în general probleme mult mai importante decât cele referitoare la structură. Dintre acestea notăm influența mesajului asupra coeziunii grupului și asupra personalității elevilor.

Forma de bază a schimbului de informații din cadrul unei clase de elevi este comunicarea personală între colegii de bancă, efectuată verbal sau prin intermediul corespondenței. Colegii de bancă se află într-o rețea directă de comunicare chiar și în timpul vacanțelor. Schimbul de informații are un caracter bilateral care se completează reciproc. Din analiza corespondenței între colegii de clasă făcută la clase mai mari care mi-au oferit seturi din corespondența lor, s-a observat caracterul complementarității informaționale în comunicările făcute de majoritatea cuplurilor. Astfel, un elev comunică informații despre lectura făcută pentru elaborarea unei lucrări și-i prezintă structura lucrării, iar în răspunsul pe care-l primește de la colegul său se află informații din domeniul literaturii, date istorice referitoare la activitatea corului din comună- și științifice, dobândite din convorbirile avute cu un medic din comună.

Colegii de bancă nu sunt numai doi vecini în spațiul clasei, ci doi elevi care comunică între ei informații variate, se ajută reciproc, se sfătuiesc asupra acțiunilor pe care le desfășoară sau le vor iniția, își comunică sentimente sau atitudini față de valori. Prin multitudinea și varietatea informațiilor comunicate, actul comunicării devine un mijloc de orientare selectivă a comportamentului, de cizelare a conduitelor. Această funcție a comunicării dintre colegii de bancă este reflectată de caracterul intim al schimburilor de opinii și de referirea la un sistem de valori acceptat de parteneri.

Așezarea în aceeași bancă a doi elevi este forma cea mai eficientă a vecinătății în spațiul pedagogic al clasei. Vecinătatea în spațiul clasei are, așa după cum remarcă J. Maisonneuve, caracter funcțional, contribuind la dezvoltarea afinității și a interacțiunilor. Comunicarea densă și variată dintre colegii de bancă duce la o comprehensiune mutuală care se manifestă în gesturi de solidaritate și în comportamente comune. Efectul comunicării dintre colegii de bancă intră în sfera acțiunilor educative, deoarece comunicarea colegială influențează asupra comportamentelor celor doi colegi și contribuie la lărgirea orizontului lor cultural. Conținutul elevat al comunicării asigură

influența ei asupra comportamentului partenerilor.

Comunicarea personală între colegii de bancă este un fenomen amplu în viața claselor. Ce determină acest fenomen? Ce-și comunică partenerii? Care este efectul acestui act? sunt întrebări care solicită atenția educatorului. Marea lor majoritate comunică și în timpul vacanțelor școlare și după absolvirea școlii.

Activitatea comună a elevilor creează premise pentru comunicarea multiplă în lanț, în cerc sau directă bazată pe principiul: oricine poate să comunice cu cine dorește. În unele situații, comunicarea este directă de la individ la grupul clasei. Conținutul comunicării este extrem de diversificat, cuprinzând informații izvorâte din experiența personală sau acumulate prin lectură, vizionarea programelor T.V., dialogul cu persoane adulte sau din afara clasei etc.

Procesul comunicării în grupul clasei îndeplinește și un rol motivațional determinând anumite preocupări intelectuale, participarea la anumite cercuri, lectura unor cărți. În unele cazuri, informarea unor date despre preocupările intelectuale îndeplinește funcție de model. Procesul comunicării generează acte individuale cu profunde rezonanțe în dezvoltarea psihică a elevilor: lectura unor cărți care au o profundă influență asupra lor, desfășurarea unor activități culturale în cadrul clasei și evaluarea unor opinii.

O carte citită devine obiect de discuții și prilejuiește un schimb de opinii asupra problemelor etice, literare etc. pe care ea le conține. Comunicarea în grup este un prilej de satisfacție individuală. Elevul care comunică anumite informații selecționate din lectura sa sau rezultate din meditațiile sale încearcă un sentiment de bucurie atunci când egalii săi îl ascultă și recepționează informațiile. Atitudinea manifestată față de informațiile comunicate este în fond, după expresia utilizată de M. Dufrenne, o interioritate deschisă. Față de informațiile comunicate în clasă, elevii își dezvăluie propriile lor atitudini, opinii și gânduri. Răspunsul solicită un efort de argumentare, de susținere sau combatere a unei teze. Acestea sunt operații intelectuale care pregătesc pe elev pentru susținerea unui dialog. Conturarea unei poziții într-un dialog intelectual contribuie la formarea autonomiei individului în gândire și conduită. Divergența opiniilor iscate de comentarea datelor comunicate, dialogul și formularea de întrebări dezvoltă creativitatea gândirii.

Alți elevi remarcă rolul discuțiilor în grup și al comunicării de informații la înviorarea atmosferei din clasă, la formarea unui spirit de emulație între elevi.

3.4. Relațiile interpersonale în clasa de elevi

Grupul este o pluralitate dinamică de persoane între care există mai multe tipuri de relații, cu influențe multiple asupra membrilor săi. (K. Lewin)

Grupurile școlare sunt formale (clasele de elevi) și informale, adică microgrupurile

din interiorul acestora. Grupurile formale sunt organizate oficial, relațiile dintre membrii grupurilor fiind reglementate de anumite norme.

Clasa de elevi este „un grup angajat în activități cu obiective comune, ce creează relații de interdependență funcțională între membrii săi”. (Radu., 1., 1976)

Grupurile informale sau microgrupurile (de studiu, de joacă, de prieteni) sunt neinstituționalizate și formate pe baza unor interese comune (afective, culturale, biologice, acte antisociale). Microgrupurile apar în interiorul grupurilor formale, întreținând relații cu alte grupuri.

Clasa de elevi este un grup social, cu un înalt grad de socializare, de instruire, dezvoltare și formare a personalității elevilor, liderii acționând pentru realizarea scopurilor și asigurarea coeziunii grupului.

Structura clasei de elevi, ca grup socio-educativ, este definită de interrelațiile ce se constituie între membrii ce o compun: relații de tip formal și informal, care la rândul lor îmbracă mai multe forme:

a. *relații de comunicare* manifestate în schimbul de idei, păreri, convingeri, concepții și în rezolvarea unor probleme, fapt care favorizează coeziunea grupului;

b. *relații de cunoaștere* și intercunoaștere a trăsăturilor de voință și caracter, a comportamentului etc.;

c. *relațiile afectiv-simpatetice* (sociometrice) de preferință, de respingere sau de indiferență, care pot stimula sau perturba starea de spirit și randamentul grupului (M. Zlate).

Aceste relații interpersonale se manifestă, pe de o parte în atitudinea unui membru al colectivului față de elevi, față de ceilalți, iar pe de alta, în atitudinea grupului față de el. Când în cadrul clasei de elevi există și microgrupuri, atunci apar relații între acestea și grupul formal, care uneori sunt contradictorii și este nevoie de intervenția învățătorului, ca lider formal.

În cadrul clasei de elevi, ca grup socio-educativ, fiecare elev este atât *obiect al educației* (asupra lui se exercită influența grupului) cât și *subiect*, influențând și el pe ceilalți, prin acțiunile sale conferite de sarcinile pe care le are de îndeplinit în clasă: responsabil de disciplină, de bibliotecă, de curățenie, de organizarea unor activități culturale sportive și turistice etc. În grup, fiecare elev își lărgeste experiența de viață, își formează idealul de viață. Deci, climatul psihosocial al grupului școlar influențează formarea personalității elevilor sub toate aspectele sale.

Dinamica grupului școlar este asigurată de propunerea și realizarea unor scopuri, a unor linii de perspectivă, cum ar fi organizarea unei excursii, sau vizite la muzee ori întreprinderi, a unei activități culturale-sportive. Realizarea unor asemenea scopuri produce elevilor plăcere și bucurie, mobilizându-i să coopereze și să participe la realizarea scopului propus.

În concluzie, *structura, coeziunea și dinamica unui grup* îi conferă acestuia o notă distinctă,

care îl deosebește de alte grupuri, rezultând ceea ce numim *sintalitatea grupului de elevi*.

3.5. Fazele formării și dezvoltării grupului educațional - valențe formative

În procesul formării sale, grupul educațional are o evoluție oscilatorie datorită tensiunilor și contradicțiilor dintre membrii săi. Pe acest fond evolutiv se pot distinge mai multe faze sau stadii:

a. *Comunicarea programului educațional* când are loc:

- Ø stabilirea responsabilităților în cadrul clasei;
- Ø confruntarea programului cu dorințele și interesele elevilor;
- Ø comunicarea, interacțiunea, intercunoașterea și confruntarea;
- Ø evaluarea reciprocă a comportamentului;
- Ø formarea imaginii de sine și a imaginii despre colegi.

Învățătorul va crea condițiile necesare de manifestare a fiecărui elev, formulând cerințele educaționale și diminuându-și treptat poziția de lider formal, în favoarea inițiativei membrilor grupului școlar. În acest stadiu, nucleul grupului preia, transmite și aplică normele de conduită de la învățător la membrii grupului.

b. *Coeziunea socio-afectivă*. În acest stadiu au loc restructurări permanente în planul relațiilor socio-afective dintre elevi, ca urmare a sarcinilor ce le au de îndeplinit. Învățătorul va face apel la experiența elevilor și exercitând o conducere democratică, le va oferi posibilitatea să propună ei norme de comportament, stimulând prin stilul său de conducere *formarea coeziunii socio-afective* și elaborarea unui model propriu de grup.

De asemenea, pentru a stimula dinamica grupului, îi va ajuta pe cei care formează nucleul grupului să propună scopuri și linii de perspectivă, organizând excursii, vizite, activități culturale și sportive, întreceri la disciplină și activități comunitare, a căror îndeplinire aduce satisfacții și bucurii, consolidând astfel coeziunea socio-afectivă a clasei de elevi.

c. *Faza conștiinței de sine a grupului educațional*. În acest stadiu, grupul de elevi ajunge atunci când toți membrii săi, sau în marea majoritate, au interiorizat normele de comportament superior, care devin factori motivaționali în acțiunile lor. De asemenea, opinia corectă a membrilor grupului devine și ea o adevărată forță educațională, sporind gradul de independență și autoconducere. În această etapă membrii grupului de elevi simt plăcerea și mândria apartenenței la clasa respectivă. Structura, coeziunea socio-afectivă, empatia și dinamica grupului respectiv îl deosebesc radical de alte grupuri de elevi și aceste însușiri, care îl caracterizează, îi definesc *sintalitatea* (R. Cattell).

Folosind o gamă variată de metode, învățătorii vor avea permanent în vedere dezvoltarea inițiativei elevilor, educarea atitudinii disciplinate și cooperant-participative.

d. *Faza finală*, când membrii grupului educațional comunică prin empatie cu învățătorul și între ei, simt, gândesc și acționează pentru grup, se simt în siguranță și folosesc cunoștințele, deprinderile și atitudinile învățate în cadrul grupului din care fac parte.

3.6. Clasa ca subiect al acțiunii educative

Clasa este constituită dintr-o colectivitate asupra căreia se acționează în mod constant în procesul educativ, dar care la rândul ei modelează prin fenomenele de grup și prin acțiunile pe care le desfășoară pe fiecare membru al său. În cadrul clasei nu este posibilă o izolare sau indiferență educativă. În grade diferențiate, fiecare elev este față de colegii săi într-o stare permanentă de disponibilitate și receptivitate, care-i permite asimilarea de valori și de modele de conduită afirmate în grup. În cadrul clasei se cizelează modul de comunicare a ideilor și sentimentelor. Membrii grupului devin mai atenți la forma de exprimare, la precizia ideilor, la înțelegerea partenerului și la autocontrolul atitudinilor lor. *Relațiile cu altul* pe care viața în cadrul clasei le dezvoltă sunt sursa unor conduite afirmate de elevi. Aceste relații sunt formative prin stimularea schimbului de idei și prin trezirea unor sentimente comune. E. Durkheim a văzut în ideile și sentimentele comune și în responsabilitatea comună a elevilor note definitorii pentru viața colectivă a clasei. Viața și activitatea în grupul clasei sunt pentru elevul aflat pe diferite trepte de școlarizare cadrul educativ în care este format și un puternic factor de modelare a personalității sale. Prin activitatea în comun și prin ambianța sa psihică și culturală, clasa devine o comunitate de viață, al cărei sens este dat de situația elevilor în configurația ei: sunt și acționează împreună.

Clasa de elevi ca grup organizat, cu ample resurse educative, exercită o acțiune formativă asupra membrilor ei. În cadrul colectivului clasei se stabilesc relații de muncă și responsabilități organizate. Elevii nu acționează în mod independent de aceste raporturi stabilite de colectiv. Raporturile de cooperare ce se dezvoltă în acțiunile comune și sentimentul de responsabilitate pentru reușita acțiunilor desfășurate în grup sunt sursa unor conduite școlare. Organizate rațional, relațiile multiple din cadrul clasei îndeplinesc în complexitatea procesului instructiv-educativ funcții educative, care pot fi amplificate de către colectivul didactic al școlii. Aceste funcții formative atribuie clasei rolul unui subiect al actului educativ și o împiedică să devină o masă amorfă de indivizi. Educatorii pot utiliza cu succes colectivul clasei, sau colectivele primare cum le numește A. S. Makarenko, pentru realizarea sarcinilor educației a tinerei generații.

Funcția formativă a clasei ca grup social organizat se manifestă pe planuri multiple. În complexitatea influențelor formative ale școlii, colectivul clasei exercită o funcție educativă care se manifestă pe planul integrării sociale a elevilor și a formării personalității lor.

Clasa este un puternic factor de socializare, a cărui influență formativă se manifestă pe următoarele planuri:

- a) cooperarea cu altul;
- b) asimilarea simbolicii sociale;
- c) pregătirea pentru roluri sociale;

d) dezvoltarea sentimentelor sociale.

Valorificarea resurselor educative ale clasei și sporirea lor se obține prin organizarea activității grupului de elevi și prin îndrumarea pedagogică pe care o asigură colectivul de educatori. Pe parcursul desfășurării actului educativ, învățătorul se va îngriji de ameliorarea funcționalității structurilor organizatorice ale clasei.

3.7. Clasa ca factor de socializare

Este un agent colectiv al procesului de pregătire a elevilor pentru participarea la viața socială. Viața în cadrul clasei are un element constitutiv al său, cooperarea în activitate. Încadrarea copilului de 6 ani în clasă îi definește statutul de elev. Un element definitoriu al statutului de elev este constituit de relațiile de egalitate cu colegii săi, alături de care acționează în cadrul clasei. Îndeplinirea rolului ce decurge din poziția de elev se realizează prin cooperare cu tovarășii săi de clasă. Necesitatea cooperării cu colegii izvorăște din conviețuirea comună în cadrul clasei și din acțiunile comune în care clasa este angajată.

Cooperarea este modalitatea concretă de realizarea unor acțiuni comune, în a căror desfășurare elevii intră în relații unii cu alții. Cooperarea implică o sarcină comună, stabilită de clasă, de un grup de elevi din clasă sau de un cuplu. Pregătirea pentru lecții, organizarea vieții clasei, activitățile extrașcolare etc. solicită cooperarea în activitate ca pe o condiție a realizării obiectivului urmărit. Activitatea desfășurată în comun de un microgrup de elevi dezvoltă sentimente sociale necesare unui proces de muncă: responsabilitatea în muncă, dorința de reușită, solidaritatea în activitatea desfășurată.

Elevii au fost solicitați să răspundă la următoarele trei întrebări:

1. "Ai participat la o acțiune împreună cu un grup de colegi din clasa ta ?

Enumeră trei acțiuni reușite la care ai participat!

2. Ce sentimente ai încercat în timpul desfășurării acțiunii?

3. În ce momente ale acțiunii s-a manifestat colaborarea cu tovarășii tăi?"

Răspunsurile date de elevi arată că nevoia de cooperare în activitate s-a făcut simțită încă din primele zile ale anului întâi de școală, „când discutam zgomotos aproape zilnic despre lucruri de nimic, din cauză că fiecare înțelegea într-un fel al său activitatea din clasa noastră”. Pe măsura dezvoltării relațiilor interpersonale în cadrul clasei, elevii au fost antrenați în diferite acțiuni executate de grupuri mai restrânse sau de întreaga clasă. Toți elevii anchetați arată că au participat la foarte multe acțiuni executate în cooperare cu alți colegi ai lor. Lista activităților reușite este variată, cuprinzând pe cele specifice actului învățării, acțiuni de organizare a vieții clasei, de păstrare a curățeniei în clase, ateliere și laboratoare; activități culturale inițiate de clasă sau de școală, activități desfășurate în timpul liber.

Cooperarea în muncă se realizează printr-o interacțiune în cadrul microgrupului care o efectuează. Asocierile de muncă înjghebate în cadrul clasei nu sunt simple echipe care cooperează

pentru realizarea unui obiectiv comun, ci grupe omogene, între ai căror membri se dezvoltă interacțiuni variate: intelectuale și afective determinate de procesul de muncă. Din răspunsurile elevilor la întrebările de mai sus se deduce că stările afective nu se reduc la prietenie, solidaritate și de atașament reciproc. Elevii se îndeamnă unii pe alții, se bucură în comun, trăiesc sentimentul bucuriei pentru reușita acțiunii. Interacțiunile se extind și asupra activității practice: se ajută reciproc în muncă, se sfătuiesc, își controlează reciproc felul cum au acționat, își comunică informații despre modul de efectuare a acțiunii și stadiul ei de realizare. Din aceste precizări referitoare la cooperare, se desprinde caracterul de reciprocitate al interacțiunilor dezvoltate în procesul unei munci desfășurate în clasă. Dinamica schimburilor de informații este reglementată de elemente socioafective: onoarea clasei din care fac parte elevii respectivi, dorința lor de a nu aduce prejudicii colectivului școlar, pasiunea lor pentru un anumit obiect, responsabilitățile asumate în fața clasei. Interacțiunile izvorâte din acțiunile în care elevii sunt angajați în cadrul clasei constituie pentru ei o *experiență de viață comunitară*. Această experiență va fi valorificată de ei în acțiunile practice în care vor fi angajați la locurile lor de muncă.

Activitatea în comun pune pe elev în situația de a-și amplifica relațiile cu colegii săi de clasă și de a afirma în mod practic valorile care orientează acțiunile grupului. Activitățile realizate prin cooperarea unor microgrupuri din cadrul clasei sau cu întreaga clasă împiedică izolarea de grup a spiritelor mai lente sau a elevilor cu posibilități mai mari de muncă.

Numărul restrâns al elevilor angajați într-o activitate comună permite circulația rapidă a informației. Colaborarea în muncă solicită comunicarea reciprocă de informații despre obiectul muncii și modalitățile de efectuare a ei. Cooperarea în activitățile practice devine o condiție esențială pentru sporirea randamentului în muncă. Sentimentul dominant într-o activitate comună este grija pentru reușita ei. Acest sentiment se corelează cu bucuria muncii în grup și cu sentimentul de prietenie care unește pe elevi. Cooperarea și solidaritatea întregii clase se manifestă în acțiunile de amploare în care ea apare ca un *grup funcțional distinct în școală*. Manifestările culturale, acțiunile patriotice, excursiile și întrecerile sportive sunt activități care antrenează întreaga clasă și care pun în joc onoarea ei și sentimentul de demnitate al colectivului.

Munca în echipă organizată și desfășurată în cadrul clasei contribuie și la socializarea gândirii elevilor prin schimbul de informații pe care-l determină și prin confruntarea ipotezelor, a punctelor de vedere și a soluțiilor oferite problemei a cărei rezolvare e urmărită de grup. Socializarea gândirii elevilor se realizează nu numai prin cooperarea lor în formularea ipotezelor și a soluțiilor, ci și prin acțiunea obstacolului social. Argumentele aduse pentru demonstrarea unei teze sunt combătute de partenerii din grup. Dovezile pe care ei le aduc prezintă valoarea unui obstacol social pentru soluțiile oferite de individ. Reflecțiile asupra argumentelor aduse de *alter* obligă pe individ să regândească soluțiile unei probleme și să ia în considerare observațiile critice ce i s-ar

aduce.

Deși poartă pecetea gândirii individului care le formulează, soluțiile unei probleme vin și din anturajul social, de la partenerii de muncă, de la colegii din grupă, care prin observații și sugestii au întărit argumentele prin consensul lor sau au reorientat gândirea prin soluțiile propuse și sugestiile făcute. Evitarea pistelor false de reflecție și a soluțiilor eronate se face și sub imboldul colegilor de muncă în echipă. Clasa de elevi dispune de numeroase posibilități pentru constituirea unor grupe de muncă. Ele îndeplinesc rolul de socializare a gândirii individuale. Același rol îl îndeplinește întreaga clasă atunci când elevii comunică între ei sau în timpul lecțiilor când răspunsurile unui elev solicită aprecierea critică a colegilor săi.

Cooperarea în muncă se manifestă în cadrul clasei prin comunicarea de informații specifice pentru o acțiune, întrajutorare în procesul de muncă și evaluarea în comun a rezultatelor. Raporturile dintre elevii care participă la efectuarea aceleiași acțiuni sunt determinate de sarcina comună de îndeplinit și de atmosfera afectivă din cadrul clasei. În acest proces de cooperare, învățătorul clasei este un observator al conduitei elevilor și îndrumător al proceselor pe care cooperarea le declanșează: luarea deciziilor privind desfășurarea unei activități, evaluarea rezultatelor, aprecierea conduitei elevilor. Cooperarea în cadrul clasei și sentimentele de solidaritate și întrajutorare pe care activitățile în comun le declanșează dezvoltă la tineri trăsături și valori integrative pe care societatea le solicită de la membrii săi: *capacitatea de a coopera cu altul* în echipe de muncă, *spiritul de solidaritate și sentimentul de responsabilitate* pentru îndeplinirea sarcinilor comune.

Acțiunea educativă desfășurată în clasă contribuie la *asimilarea simbolicii sociale*. Omul trăiește în societate într-un univers simbolic: limbajul, arta, comunicațiile prin desene, litere, gesturi sunt componentele acestui mediu. Simbolul este „înlocuirea unui obiect ideal”, mai exact „a unei noțiuni abstracte, printr-un obiect material, care funcționează ca semn”. Funcția simbolurilor, notează A. Schaff, este accesibilizarea noțiunilor. Prin simboluri se comunică ceva semenilor noștri. Un anumit conținut afectiv și intelectual este transmis prin intermediul unor simboluri, care sunt purtătoarele unor semnificații sociale și umane. Convenționalitatea lor se bazează pe semnificațiile pe care le comportă. Gama simbolurilor este largă: culorile, desenele, sunetele, gesturile, mimica, mișcările expresive etc. primesc valoarea unui simbol în relațiile interumane prezente în muncă, activități în timpul liber, dans, manifestări culturale etc.

Încă din școală copilul este pregătit pentru înțelegerea acestei funcții a simbolului. În primele zile de școală, copilului de clasa I i se explică de ce trebuie să se ridice în picioare când intră o persoană în vârstă în clasă și cum să salute. Chiar dacă el nu înțelege explicația, execută gestul prin încadrarea lui în grupul clasei. Clasa îi solicită elevului să asimileze și să includă în conduita sa zilnică anumite simboluri care sunt o expresie a comportamentului său social: salutul cadrelor didactice, salutul drapelului patriei, adunarea tuturor elevilor la ultimul sunet de clopoțel,

oferirea de flori, înfrumusețarea claselor etc. Aceste gesturi sunt conduite simbolice, deoarece atitudinile respective simbolizează respectul, cultul patriei, gustul pentru frumos.

În școlile cu numeroase efective școlare și cu puternice tradiții, clasele își făuresc simbolurile lor pentru diferențiere de alte clase sau pentru individualizare în succesiunea neîntreruptă a generațiilor școlare. Gestul elevilor din ultima clasă de a oferi flori noului contingent școlar, vizitele de rămas bun ale elevilor din ultima clasă la colegii lor din clasa inferioară, despărțirea de învățător, versurile sau aforismele adoptate de ultimele clase drept crez al lor de viață, distribuirea de insigne sunt conduite simbolice de afirmare a unei generații școlare în viața instituției. Clasele utilizează aceste simboluri pentru a da expresie sentimentelor de solidaritate școlară, de respect față de educatorii lor și de bucurie că dobândesc un nou statut. Dobândirea și schimbarea statutului de elev sunt însoțite în școală de conduite simbolice care comunică puternice stări afective. Semnificative pentru idealul de viață pe care-l oglindesc și pentru starea de spirit a clasei sunt versurile și aforismele înscrise pe tablourile absolvenților.

Școala urmărește realizarea acestui obiectiv educativ prin angajarea elevului în procese productive, a căror eficiență sporește prin integrarea sa în grupuri organizate de muncă.

Clasa se manifestă ca un factor educativ în direcția dezvoltării unei atitudini pozitive față de muncă prin stimularea inițiativei și preocupărilor creatoare ale elevilor, prin solicitarea efortului individual în realizarea sarcinilor de muncă propuse. În procesul de învățământ, elevul își formează reprezentarea diferitelor aspecte ale muncii. Educatorul îi prezintă diferite modele de efectuare a muncii. Această reprezentare nu este suficientă pentru educația pentru muncă a elevilor. Este necesar exercițiul muncii, efectuarea unui proces de muncă. Clasa stimulează acest exercițiu prin atmosfera de muncă din cadrul ei.

Cooperarea intelectuală din cadrul clasei contribuie la îmbunătățirea prestațiilor intelectuale individuale. Activitatea dezvoltă o formă superioară a cooperării în muncă: cea subordonată realizării unui bun prin eforturi comune. În aceste cazuri, cooperarea dezvoltă forme superioare de sociabilitate: solidaritatea în muncă, întrajutorarea reciprocă, bucuria colectivă pentru bunurile produse în comun. Valorificarea socială sau școlară a bunurilor confecționate de grupele de muncă sporește interesul elevilor pentru activități. Se observă existența în cadrul clasei a unei atmosfere de schimburi de informații și de studiu care contribuie la lărgirea orizontului cultural al elevilor. Sistemul de canale de comunicare și informare utilizat în cadrul grupului clasei e constituit de studiul în grupe, discuții în grup sau schimb de opinii în cupluri amicale și dezbaterile unor probleme în fața întregii clase.

Schimbul de informații prin discuții despre cărțile citite lărgeste orizontul cultural al elevilor. Comunicarea de judecăți de valoare despre cărțile citite și recomandarea de cărți depășește prevederile programei. Funcționalitatea grupului clasei în complexitatea actului lecturii se manifestă

pe planul selecției cărților, al valorificării conținutului lor și al definirii valorii cărții citite.

Comunicarea de informații culturale se referă la cărțile citite, spectacole de teatru, concerte și manifestări artistice, articole din reviste etc. La întrebarea adresată elevilor din clasele II-IV: „Ai recomandat o carte unui coleg? Notează autorul și titlul cărții!”, toți elevii anchetati au arătat că au recomandat prietenilor și colegilor lor cărțile care i-au impresionat prin problematica și mesajul lor artistic. Recomandările se înscriu într-un cerc larg de probleme de estetică, istorie, aventură. O elevă din clasa a IV a semnaleză că i-a recomandat unei prietene să citească și să mediteze asupra cărții „*Amintiri din copilărie*”, de I. Creangă.

La școală, copiii se inițiază treptat în viața în comun și datorită acestei inițieri sociale, mediul școlar prezintă o valoare integrativă, pregătind pe elevi pentru viața socială. Înainte de a activa într-o echipă de muncă sau într-un colectiv al unei instituții, elevul este pus în situația de a coopera cu altul și de a-și asuma responsabilități sociale în cadrul clasei.

Prin funcția sa integrativă, mediul școlar devine o treaptă intermediară între cel familial și cel social. Mediul clasei prezintă trăsături specifice care-l particularizează în raport cu cel familial și cel social. În relațiile sale cu clasa, educatorul se află în fața a două probleme ridicate de mediul socio-afectiv existent în grup: cunoașterea conținutului și a specificului acestui mediu și a funcției sale formative, concretizată, în special, în rolul pe care mediul clasei îl îndeplinește în elaborarea comportamentelor.

4. Componentele mediului socio – afectiv al clasei

Cunoașterea componentelor mediului socio-afectiv al clasei, a relațiilor dintre ele și a funcțiilor pe care le îndeplinesc în viața clasei are un rol orientativ și explicativ pentru educator. În activitatea sa didactică educatorul întâlnește în clasă gesturi, atitudini, cunoaște aspirații nebănuite, inversiuni de conduită, succese și eșecuri care-l contrariază și-i creează grele probleme educative. Explicarea acestor comportamente nu se poate face fără analiza componentelor mediului clasei și a rolului pe care ele îl joacă în devenirea personalității elevilor. Analiza noastră va urmări descrierea următoarelor variabile ale mediului afectiv al clasei:

- a) spiritul comunitar al grupului;
- b) colegialitatea în clasă;
- c) solidaritatea clasei și ambivalența morală;
- d) stările afective generate de munca în comun;
- e) varietatea tonalităților afective.

La școală, elevul este în permanență într-un grup: în activitatea de asimilare a cunoștințelor, în joc și recreații, în activitățile extrașcolare. Clasa devine un grup de muncă în cadrul căruia se

dezvoltă relații sociale. Grupul participă în mod sistematic la aprecierea prestațiilor sale intelectuale și este considerat ca o unitate cu semnificații sociale. Dialogul profesor-clasă are semnificații sociale prin modul de inițiere și întreținere prin expresiile: „clasa Dvs”, „Dvs. alcătuiți o clasă unită”, „bună”, „harnică”, „disciplinată sau nu” etc. Aprecierile și modul de adresare vizează un colectiv. Din acțiunile și sentimentele comune clasa dobândește conștiința unui grup, deosebit de celelalte clase. Referirea la „noi”, „clasa noastră”, „grupul nostru”, „colectivul nostru” și la sentimentul de demnitate și mândrie al clasei denotă dezvoltarea conștiinței grupului. Activitatea comună a clasei - manifestată pe planuri multiple: învățatură, muncă, sport, acțiuni cultural-artistice - dezvoltă sentimente inerente vieții în grup: colegialitatea, solidaritatea, prietenia, dragostea față de muncă și școală, simpatia și spiritul comunitar, ca o stare afectivă de dragoste, respect, mândrie și apărare a grupului din care faci parte. Atmosfera comunitară din clasă se bazează pe elemente sociale: *simultaneitatea rolurilor elevilor în acțiunile comune, semnificațiile comune* pe care grupul le acordă atitudinilor educatorilor sau unor evenimente școlare și *sentimentele comune* pe care le trăiește clasa în diferite momente ale activității ei.

Clasa își fixează anumite scopuri pe care le urmărește într-o perioadă de timp: excursii, manifestări cultural-sportive, serbări la sfârșitul școlarității etc. În aceste activități colective, elevii îndeplinesc roluri sociale analoage. Participarea la aceleași activități și simultaneitatea rolurilor facilitează procesul de comunicare afectivă. Sentimentele de bucurie a muncii, de demnitate, de mândrie a reușitei, de încordare și tristețe sunt comunicabile. Aceste sentimente au un rol activ în viața grupului, generând inițiative și acte pozitive sau negative. Sentimentele sunt contagioase în clasă, se râde și se plânge cu aceeași intensitate și sinceritate nu prin imbolduri raționale, ci, reactualizând lapidara expresie a lui Alain, prin *puterea tuturor asupra fiecăruia*.

Solidaritatea derivă din apartenență la grup și devine în viața clasei un factor explicativ pentru anumite atitudini observate. În activitatea grupului: participarea întregului grup la anumite acțiuni, subordonarea elementelor periferice față de normele vieții în grup, ajutorul acordat unor elevi care nu pot participa la anumite acțiuni. Solidaritatea se manifestă și în acțiunile de menținere în cadrul grupului a unui elev sau de integrare a lui în anumite acțiuni. Cu prilejul organizării unei excursii finale, un grup de patru elevi nu puteau participa la excursie din lipsa mijloacelor materiale. Cu toate că restul elevilor dispuneau de modeste posibilități materiale, clasa a organizat acțiuni de adunare de deșuri de hârtie, manifestări culturale, a confecționat obiecte pe care le-a valorificat cu scopul de a asigura participarea celor patru elevi la excursie.

Solidaritatea clasei este un efect al vieții de grup. Elevii apreciază ajutorul reciproc și spiritul de solidaritate ca pe trăsături definitorii ale colectivului clasei. Solidaritatea clasei se manifestă și pe planul moralei grupului. Un sentiment de solidaritate cu grupul îl obligă pe elev la apărarea grupului chiar cu riscul încălcării unor norme de etică. St. Bârsănescu atribuie „solidarității

un caracter defensiv”. Prin manifestările sale de solidaritate, clasa își asigură integritatea sa afectivă și păstrarea intimităților ei. Într-o clasă, ca și în familie există anumite intimități, pe care grupul le apreciază și le păstrează. Strânsele legături dezvoltate în clasă în decursul unei activități comune, formează în interiorul ei o comunitate psihică. Această atmosferă este prielnică pentru manifestarea unor intimități, „pe care nu le cunoaște și nu le înțelege decât grupul respectiv”. Păstrarea „micilor secrete” ale clasei, a planurilor pe care ea și le făurește, a insucceselor ca și a tensiunilor din cadrul ei oglindește spiritul de solidaritate al grupului. Solidaritatea clasei se dezvoltă, în special, în clasele liceale. Dacă în clasele mici se observă tendința de a informa pe învățător despre întâmplările petrecute în viața clasei, în cele mari nu se petrece acest fenomen, considerat de clasă ca un act imoral.

Grupul clasei își fixează propriile sale norme de conduită în raport cu care, normele etice și regulile consemnate de conceptele datorie, disciplină, dreptate îi apar ca niște creații artificiale.

În clasă apare și se manifestă o ambivalență morală. Normele școlare interzic copiatul, blamează minciuna și atitudinile insolente. Minciuna, copiatul, ascunderea adevărului, insolența sunt apărute de clasă în virtutea solidarității grupului ei. Forster a analizat minciunile ce se întâlnesc în viața unei clase, denumind minciuni sociale pe cele care izvorăsc din sentimente sociale. Apărarea de către grupul clasei a unor conduite care încalcă normele morale apare în clasele în care procesele de socializare și de formare a conștiinței morale prezintă carențe și organizarea vieții grupului este defectuoasă.

R. Bubert observă că minciuna, lașitatea și răutatea apar când socializarea se face rău. Devierile comportamentale pe care grupul le apără sunt determinate de absența sentimentului de securitate în viața lui și de utilizarea mijloacelor coercitive de educație morală. Constrângerea și teama sunt răi sfetnici pentru elevi, care găsesc în minciună un refugiu și în grupul clasei un mijloc de acoperire și de apărare. Asemenea situații creează tensiuni și cazuri de conștiință, a căror rezolvare solicită acțiuni organizate în mod rațional. În primul rând, este necesar ca dialogul educator-clasă să se desfășoare într-o atmosferă de încredere și securitate psihică. Dacă le arătăm elevilor că discuția are ca scop rezolvarea unui conflict sau a unei tensiuni, vom oferi clasei posibilitatea reevaluării conduitei unor colegi. Pentru a preveni discordanțele comportamentale, este necesar ca procesul de socializare să aibă în elevi și în grupul clasei principalul său agent.

În clasă, copilul învață să se joace și să muncească împreună cu alții, cu colegii săi. Efortul pe care-l depun elevii pentru asimilarea cunoștințelor este sursa unei game variate de stări afective, care apropie pe elevi și diminuează efectele de îndepărtare de colegi de competiție. Munca în comun generează însă și puternice stări afective care contribuie la constituirea atmosferei psihice a clasei și la socializarea elevilor. În clasă se trăiește intens încordarea în muncă și bucuria muncii creatoare, ardoarea cu care se urmărește realizarea unui scop și sentimentul utilității sociale a

produsului muncii; solidaritatea cu colegii de clasă și atașamentul față de grupul ei.

O valoare nu se transpune spontan într-un act, nu este respectată de către elevi în mod necesar într-o acțiune. Între acțiunea în care sunt angajați elevii și valoare intervine medierea educatorului, care fixează împreună cu ei normele morale pe care trebuie să le respecte și-i îndrumă în timpul activității, evaluează cu ei rezultatele obținute. Discuțiile teoretice anterioare activității nu sunt suficiente pentru a asigura moralitatea unor acțiuni. Educatorul trebuie să urmărească transferarea moralei de pe plan teoretic, de pe plan rațional, pe planul activității practice a clasei. În activitatea practică, principiile morale sunt raportate la fapte reale, a căror semnificație axiologică trebuie comentată. De aceea, este necesar ca acțiunile săvârșite de elevi să fie apreciate dintr-un unghi axiologic, nu numai prin prisma randamentului și a comportamentului elevilor. M. A. Bloch consideră că în viața clasei morala trebuie instaurată în mod practic. Sarcina instaurării ei aparține educatorului, care prin tact și competență trebuie considerat ca „un veritabil moralist în acțiune”.

5 Activitatea elevilor în cadrul clasei

Viața școlară constituie un nivel al vieții sociale și ca urmare, ea reprezintă pentru elevi un câmp de acțiune. Obiectivele educative se realizează prin acțiune. Cunoaștere și acțiune sunt cele două planuri ale actului educativ în care este integrat elevul în grupul clasei. Îndrumarea pedagogică a activităților pe care le desfășoară elevii este o sarcină a educatorului. Acțiunile în care sunt angajați elevii vizează asimilarea cunoștințelor, exprimarea și utilizarea lor în cadrul lecțiilor și în practica socială. Organizarea actuală a învățământului permite depășirea acestui stadiu al activității elevilor. Ca în orice activitate umană, în activitățile în care sunt angajați elevii, gândirea și actul voluntar pe care se bazează acțiunea sunt indisociabile. Formarea elevului rezultă din conjugarea eforturilor sale de a gândi și a acționa, de a realiza un obiectiv individual sau de a participa la realizarea unui obiectiv colectiv. Privind din acest unghi procesul de formare în cadrul clasei, rezultă că eficiența sa formativă este asigurată și prin îmbinarea judicioasă a gândirii și acțiunii.

În cadrul clasei, elevul este angajat într-o gamă largă de activități intelectuale, sportive, culturale. Comportamentul activ al elevului găsește în clasă un câmp larg de acțiune. În funcție de aceste posibilități el deliberează și se încadrează în forme de activitate desfășurată de grupuri din clasă sau de întregul colectiv. Acțiunile elevului au un caracter individual însă, prin resursele sale educative, activitatea pe care el o desfășoară în cadrul grupului, contribuie la socializarea sa. Durkheim a subliniat că atașarea individului la grupul social se realizează prin obișnuirea cu traiul în comun și prin activitatea practică a sa. Încadrarea elevilor în activitatea și îndrumarea ei ridică pentru educator întrebări firești privind:

- a) valorificarea resurselor educative ale activității desfășurate de elevi;
- b) îndrumarea ei pedagogică.

Activitățile practice pe care le desfășoară elevii în cadrul clasei s-au diversificat. Școala modernă pune pe elevi să acționeze în laboratoare, cabinete, ateliere și în cadrul social al întreprinderilor.

6. Metodologia cercetării

6.1 Ipoteza și obiectivele cercetării

Ipotezele cercetării au fost următoarele:

∅ În grupurile mici se dezvoltă relații interindividuale preferențiale: de atracție, de respingere, indiferență, ignorare.

∅ Există elevi care fac o selecție în funcție de randamentul în muncă, prestigiu, conduită școlară, cinste, temperament.

∅ Există elevi care nu sunt preferați de nimeni;

∅ Există diferențe în ceea ce privește numărul alegerilor și respingerilor între elevi.

Obiectivul general al acestei cercetări este reprezentat de studierea structurii formale și informale a colectivului.

Obiectivele specifice ale cercetării sunt următoarele:

O₁: Cunoașterea relațiilor de simpatie și antipatie dintre elevi;

O₂: Cunoașterea statutului social al fiecărui elev în cadrul grupului;

O₃: Cunoașterea structurii de comunicare ce se stabilește în interiorul grupului;

O₄: Cunoașterea relațiilor ce se opun circulației informației și implicit realizării procesului de comunicare.

6.2. Metode și tehnici de studiere și caracterizare a grupurilor școlare

A cunoaște un elev sau un grup școlar înseamnă a descifra notele dominante ale personalității sale, a înțelege și a identifica motivele care îl determină să acționeze într-un mod sau altul și a prevedea la ce ne putem aștepta de la el.

Cunoașterea psihologică este necesară pentru a asigura caracterul diferențiat al instruirii și educării personalității elevilor, proiectând metodele necesare.

Metoda convorbirii este folosită pentru a constata experiența de viață a elevilor, anumite convingeri, sentimente, motivații, nivelul de cultură generală etc. Convorbirea poate fi liberă, spontană sau dirijată, fiind urmată de prelucrarea și interpretarea datelor.

Metoda chestionarului constă într-un număr de întrebări pentru a constata spre exemplu, anumite opinii, atitudini, nivelul de cunoștințe într-un domeniu, normele de comportare civilizată, anumite trăsături de caracter sau motivația, și nivelul de cultură. Acestea sunt apoi analizate, prelucrate și interpretate.

Metoda testelor. Testele sunt probe precis determinate, aceleași pentru toți subiecții examinați, standardizate, privind condițiile de aplicare și de prelucrare a rezultatelor. Ele sunt un mijloc important de investigare a însușirilor fizice și senzoriale, a proceselor psihice, a inteligenței, a aptitudinilor, a trăsăturilor de personalitate, a cunoștințelor și deprinderilor, precum și a relațiilor interumane. Există deci teste psihologice, pedagogice și sociometrice.

Testele oferă avantajul unei măsurări rapide a capacităților și cunoștințelor, permițând interpretarea rezultatelor pe baza statisticii matematice, a curbelor și tabelor statistice, a calculului probabilistic, a graficelor și a diagramelor.

Metoda studiului de caz este folosită pentru analiza și propunerea de soluții pentru rezolvarea unor situații concrete din viața unui elev sau grup școlar, stări conflictuale, eșecul la învățătură, alegerea greșită a profesiei, incidente semnificative etc.

Roger Mucchielli stabilește un grup de cerințe pentru ca o situație concretă să devină un caz: autenticitatea cazului, necesitatea intervenției și interesul pentru cei care participă la rezolvarea lui.

Fazele de rezolvare sunt:

- Ø prezentarea cazului în scris, înregistrat sau filmat;
- Ø exprimarea opiniilor celor care participă;
- Ø informații suplimentare și formularea de întrebări de către animatorul discuției (Ce știm despre? Care sunt cauzele?);
- Ø concluzii generale și propunerea de soluții pentru rezolvarea cazului.

Tehnicile sociometrice inițiate de J. I. Moreno, psihosociolog american de origine română, sunt folosite pentru măsurarea relațiilor interpersonale afectiv-simpatetice, care se stabilesc între diferite persoane.

Condiții de aplicare: subiecții să cunoască scopul testului, să nu comunice între ei, să răspundă la toate întrebările prin nominalizări, să se refere la toți membrii grupului și să dea răspunsuri sincere.

Activitatea comună desfășurată de elevi în clasă într-o perioadă mare de timp generează relații afective care atașează pe elevi de clasa lor și după absolvirea școlii.

J. I. Moreno consideră că într-un grup mic se dezvoltă raporturi interindividuale preferențiale. Aceste relații sunt diversificate. Într-un grup mic se pot manifesta relații de atracție, respingere,

indiferență și ignorare. Pe baza relațiilor preferențiale existente într-un grup se conturează structura preferențială a grupului. Într-o clasă de elevi se dezvoltă relații preferențiale determinate de valoarea partenerului în grupul clasei sau al școlii, de activitatea desfășurată în cooperare cu el, de particularitățile sale caracteriale. Pentru determinarea structurii preferențiale există în clasă putem utiliza testul sociometrie. Testul sociometric, în accepțiunea utilizată de M. L. Northway, constă în a cere fiecărui membru al unui grup să numească persoanele cu care ar dori să se asocieze în diverse situații. Testul sociometric poate fi utilizat în clasă pentru a determina structura preferențială a clasei, care va furniza învățătorului elemente explicative pentru relațiile dintre elevi. De asemenea, testul sociometrie poate fi folosit în procesul organizării activității clasei, a constituirii grupelor de muncă, a unor grupe temporare cărora li se încredințează anumite atribuții în clasă sau în școală. Alegerile sociometrice au fost utilizate de noi în reorganizarea activității clasei. S-a făcut după o analiză atentă a comportamentului grupal și a fenomenelor de grup care s-au manifestat în clasă. Și în acest caz a fost utilizat testul sociometric, ale cărui rezultate au fost corelate cu datele furnizate de alte metode.

În raport cu diversitatea relațională din cadrul clasei, învățătorul trebuie să acționeze suplă, prin comportamente pedagogice adecvate. Randamentul obținut de clasă în activitatea sa școlară și climatul afectiv din cadrul ei sunt dependente de mai multe variabile, dintre care una este comportamentul pedagogic al educatorului. Capacitatea sa de organizare a activității clasei, de înțelegere a fenomenelor care se petrec în grup și de angajare a elevilor în activitate sporesc coeziunea grupului și prestațiile lor în muncă.

Clasa de elevi nu este un grup pasager, ci unul constant, care asigură continuitatea procesului de formare a personalității copilului. În relațiile cu semenii săi, omul își formează și afirmă adevărata sa natură umană. Integrarea elevului în spațiul socioafectiv al clasei îndeplinește un rol funcțional în acest proces de formare a naturii umane. Deși clasa are preocupări diferite sub raport intelectual și cultural, ea are un caracter stabilizat sub raportul obiectivului căruia i se subordonează actul educativ. Ea constituie sub raport instituțional o modalitate socială de desfășurare organizată a acțiunii educative. Studiul ei și analiza fenomenelor de grup care se petrec în cadrul ei interesează nu numai pedagogia, ci și microsociologia.

În structura școlii, clasa este un ansamblu organizat de elevi, care a devenit obiect al acțiunii educative. Grupul de elevi aflat pe aceeași treaptă de școlarizare devine obiect al acțiunii educative prin faptul că recepționează același volum de informații și este supus acelorași influențe educative. Clasa ca obiect al acțiunii educative are un statut instituționalizat prin planul de învățământ, programe școlare, lecții și solicită din partea educatorilor acțiuni adecvate poziției pe care ea o are în structura verticală a școlii. Clasa recepționează semnificațiile educative ale dialogului profesor-elev. Unitatea ei de vârstă este o condiție a învățământului colectiv. Poziția clasei de obiect al educației este numai un aspect al statutului său educativ.

Ca grup social, clasa exercită prin procesele de comunicare, prin interacțiunile și relațiile din cadrul ei o activitate constantă de modelare a personalității indivizilor care o compun. Statutul educativ al clasei trebuie analizat din unghiul de vedere al raportului dialectic dintre obiect și subiect educativ. Clasa se constituie ca obiect al acțiunii educative, dar relațiile care se dezvoltă în

cadrul ei fac din grupul clasei un subiect activ al întregii activități de formare a tinerei generații. Actul educativ este un fapt social care angajează pe educator și educat într-o conlucrare orientată de scopul educativ urmărit.

Pentru educatorul care ia cunoștință de rezultatele cercetărilor sociometrice se ridică întrebările: ce valoare să acordăm acestor rezultate ?, ce rol au ele în acțiunea educativă pe care o întreprinde educatorul ce predă la o clasă? Tehnicile sociometrice au o valoare informativă pentru el. Cu ajutorul matricei sociometrice, cunoaște structura preferențială a clasei la un moment dat și poate acționa eficient pentru constituirea grupelor de muncă. Matricea sociometrică este orientativă în acțiunile de organizare a cercurilor școlare și pentru cunoașterea climatului afectiv din clasă. Ea furnizează date și asupra cuplurilor care se pot constitui în grupul clasei și asupra statutului sociometric al fiecărui elev. Tehnicile sociometrice prezintă valoare pentru organizarea unor activități cu clasa: constituirea grupelor de muncă, determinarea structurii organizatorice a clasei, cunoașterea statutului sociometric al elevilor.

În activitatea permanentă cu clasa, valoarea pedagogică practică a matricei sociometrice se diminuează în mod simțitor datorită unor factori obiectivi care acționează în interiorul grupului: în primul rând matricea sociometrică a clasei conturează structura preferențială a grupului într-un moment dat, fără a oferi posibilități de sesizare și orientare a educatorului asupra tendințelor de dezvoltare a relațiilor din clasă, care prin dinamismul lor impun modificarea structurii preferențiale din grup.

Pentru alcătuirea matricei sociometrice a clasei s-a utilizat *un test sociometric* alcătuit din întrebările:

1. Dacă s-ar reorganiza clasa, pe cine ai alege coleg de bancă?
2. În cazul reorganizării clasei, cine crezi că te alege să-i fii coleg?
3. În caz de reorganizare a clasei cu cine n-ai dori să fii coleg de bancă?
4. În cazul reorganizării clasei, cine crezi că te respinge să-i fii coleg?

Elevilor li s-au dat explicații asupra tehnicii de lucru și li s-au dat asigurări că datele pe care le furnizează ei nu vor fi divulgate sau comunicate colegilor din alte clase.

Pe baza datelor furnizate de răspunsurile formulate de elevi a fost alcătuită sociograma colectivă a clasei a II – a. S-a alcătuit și un tabel anexă în care era trecut pentru fiecare elev numărul alegerilor și al respingerilor, al alegerilor și respingerilor presupuse. (tabel I)

În situațiile specifice am alcătuit sociograma colectivă a alegerilor (figura 1), sociograma colectivă a respingerilor (figura 2) și sociograma individuală a unui elev din clasă (figura 3). Valoarea practică a testului și a matricei sociometrice este de a ajuta pe învățător în activitatea de organizare a clasei. Una din principalele concluzii care se desprind din analiza matricei sociometrice este - fapt remarcat de M. Northway - că nici un elev nu este preferat de toți colegii săi. În clase se întâlnesc elevi care nu sunt preferați de nimeni. Din analiza matricei sociometrice a

clasei reiese că un elev n-a primit nici o alegere, fapt care reflectă un comportament inadapdat aspirațiilor grupului clasei.

Cel mai reprezentativ model de sociogramă colectivă este cel cu trei cercuri concentrice. Luând în considerare valoarea maximă și minimă a indicilor sociometrici a incluziunii sociale voi delimita trei categorii de elevi pe care-i voi plasa în cele trei cercuri: în cercul din mijloc elevii cu indicii cei mai mari, în cercul al doilea elevii cu indicii de valoare medie, iar în cercul al treilea elevii cu indicii de valoare mică. Apoi, orientându-mă după cele cuprinse în matricea sociometrică, cu ajutorul săgeților, voi proceda la unirea lor obținând astfel configurația generală despre care vorbeam. Voi întocmi o sociogramă pentru alegeri și alta pentru respingeri.

Sociograma individuală este un extras din sociogramele colective și reflectă situația unui singur elev. Ea se întocmește în felul următor: notăm numărul de ordine al elevului într-un cerc mic (dacă este băiat) sau triunghi (dacă e fată), apoi în jurul său îi vom reprezenta pe toți colegii cu care se află în relații unilaterale sau bilaterale de simpatie sau antipatie. Pentru marcarea relațiilor ne vom folosi de linii convenționale.

Am repetat acest experiment și la clasa a III-a cu aceleași întrebări (vezi tabelul nr.2). S-a constatat că sociograma alegerilor (figura 4), cea a respingerilor (figura 5), cât și cea individuală diferă față de sociogramele reieșite din matricea clasei a II-a. Aceasta demonstrează că relațiile în cadrul grupului de elevi sunt într-o permanentă dinamică.

Sociograma colectivă ne oferă posibilitatea cunoașterii structurii de comunicare ce se stabilește în interiorul colectivului, indicându-ne în mod grafic, cine cu cine comunică. Ea este reprezentativă din acest punct de vedere și pentru aceea că, așa cum am precizat, cu ocazia întocmirii ei, se face abstracție de faptul că același elev figurează la mai multe criterii în testul respectiv. Aici ne interesează doar faptul că se află în relație de comunicare. Sociograma colectivă ne pune la dispoziție toate rețelele de comunicare ce se stabilesc în interiorul colectivului.

Acest lucru are o importanță deosebită pentru organizarea activității educative, constituind un ghid orientativ în vederea antrenării elevilor în desfășurarea diverselor activități colective. Sociogramele colective ale respingerilor oferă posibilitatea cunoașterii acelor rețele ce se opun circulației informației și implicit realizării procesului de comunicare. Sociogramele colective ale alegerilor și respingerilor ne oferă posibilitatea să cunoaștem unele aspecte în legătură cu structura formală a colectivului și configurația generală a colectivului după distribuția elevilor în funcție de popularitatea de care se bucură (este un aspect al structurii informale). În cercul din mijloc vor figura elevii cei mai populari, în cercul următor cei cu un grad mediu de popularitate, iar în cercul exterior izolații și exclușii (în cadrul sociogramei alegerilor). În cealaltă sociogramă, în cercul din mijloc vor figura elevii cei mai respinși, iar în cercul exterior cel mai puțin respinși sau fără nici o respingere.

Avantajul sociogramelor constă în aceea că ne oferă o imagine grafică asupra statutului social al elevilor respectivi, pe baza datelor cuprinse în ambele sociograme colective, indicându-ne totodată partenerii de la care și spre care se îndreaptă simpatiile și antipatiile. Acest din urmă aspect are o deosebită importanță, deoarece nu ne poate fi indiferent din punct de vedere educativ, care sunt colegii ce le asigură un statut mai ridicat și mai scăzut.

Testul sociometric și matricea sociometrică nu ne oferă explicații asupra motivelor alegerilor sau respingerilor. Motivele atitudinilor preferențiale sunt diverse. Preferința pentru un coleg este rezultatul unei evaluări pe care subiectul o face. În acest act de evaluare intervin factori axiologici. Un elev din clasă își apreciază colegii săi și face o selecție în funcție de valoarea lor: randament în muncă, prestigiu, conduită școlară, cinste, corectitudine în muncă etc., și în funcție de temperamentul lor. Din convorbirile purtate cu elevii asupra motivelor care au determinat alegerile sau respingerile efectuate s-a observat că preferința este determinată de valoarea personalității partenerului și de comportamentul său în clasă. Astfel, la întrebarea: „De ce ai preferat pe elevul X?”, cei mai mulți dintre elevi remarcă performanțele obținute de elevul respectiv în activitatea școlară, spiritul său disciplinat, capacitatea de muncă, cinstea și corectitudinea în relațiile cu colegii săi de clasă. Respingerile au o arie motivațională mai largă. Următoarele situații întâlnite într-o clasă ilustrează diversitatea factorilor motivaționali. M. V. respinge pe P. B. pentru că este un temperament apropiat. „Suntem temperamente asemănătoare care ne suportăm greu. Atunci când discutăm, fiecare încearcă să-și impună punctul de vedere. Apreciez pe H. A. pentru posibilitățile sale intelectuale, dar n-aș vrea să-l am coleg de bancă”. În acest caz, respingerea este determinată de similitudinea de temperament.

Respingerile sunt determinate și de comportament inacceptabil pentru subiect.

A. O. respinge pe P. B. pentru faptul că manifestă tendința de a-și impune punctul de vedere în clasă, nu este receptiv la sfaturile care i se dau de colegi. M. V. respinge pe P. B. pentru că nu împărtășesc aceleași opinii asupra unor probleme referitoare la viața clasei. S. I. respinge și pe H. A. "pentru faptul că manifestă pretenții prea mari fără a avea rezultate prea bune la învățătură." T. P. respinge dorința lui C. Cs. de a avea în clasă un statut și un rol fără acoperire axiologică.

Să vedem care este semnificația concretă a sociogramelor pentru cunoașterea colectivului de elevi.

TABEL

Matricea sociometrică a clasei a II-a

I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
-----------	------------	-------------	------------	-----------	------------

1	MV	4	3	0	1
2	RB	4	2	0	1
3	DL	2	4	0	2
4	BA	2	3	0	0
5	AM	2	2	0	1
6	MA	1	5	0	0
7	BM	1	2	0	0
8	AO	1	1	0	1
9	TP	1	1	0	1
10	OI	1	2	0	1
11	SE	0	1	0	1
12	SI	0	1	1	2
13	VM	0	1	1	2
14	DE	0	1	1	2
15	PL	0	0	2	3
16	NR	0	0	2	4
17	TM	0	1	2	2
18	PB	0	0	4	2
19	HA	0	0	5	3

- I.** - Nr.curent
- II.** - Elev
- III.** - Alegeri primite
- IV.** - Nr.elevi care se cred aleși de elevul respectiv
- V.** - Respingeri
- VI.** - Nr.elevi care se cred respinși de elevul respectiv

TABEL II

Matricea sociometrică a clasei a III-a

I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
-----------	------------	-------------	------------	-----------	------------

1 Δ	MV	6	4	0	1
2 O	RB	5	3	0	0
3 O	AM	2	4	0	1
4 Δ	DL	2	1	0	0
5 Δ	BA	1	1	0	2
6 Δ	MA	1	0	0	1
7 O	BM	1	2	0	0
8 Δ	AO	1	0	1	1
9 O	TP	0	2	1	2
10 O	OI	0	1	0	1
11 O	SE	0	1	1	0
12 Δ	SI	0	1	1	1
13 O	VM	0	1	1	2
14 O	DE	0	1	0	1
15 Δ	PL	0	1	0	0
16 Δ	NR	0	0	1	2
17 O	TM	0	0	5	3
18 Δ	PB	0	1	2	2
19 Δ	HA	0	0	6	5

I. - Nr.curent

II. - Elev

III. - Alegeri primite

IV. - Nr.elevi care se cred aleși de elevul respectiv

V. - Respingeri

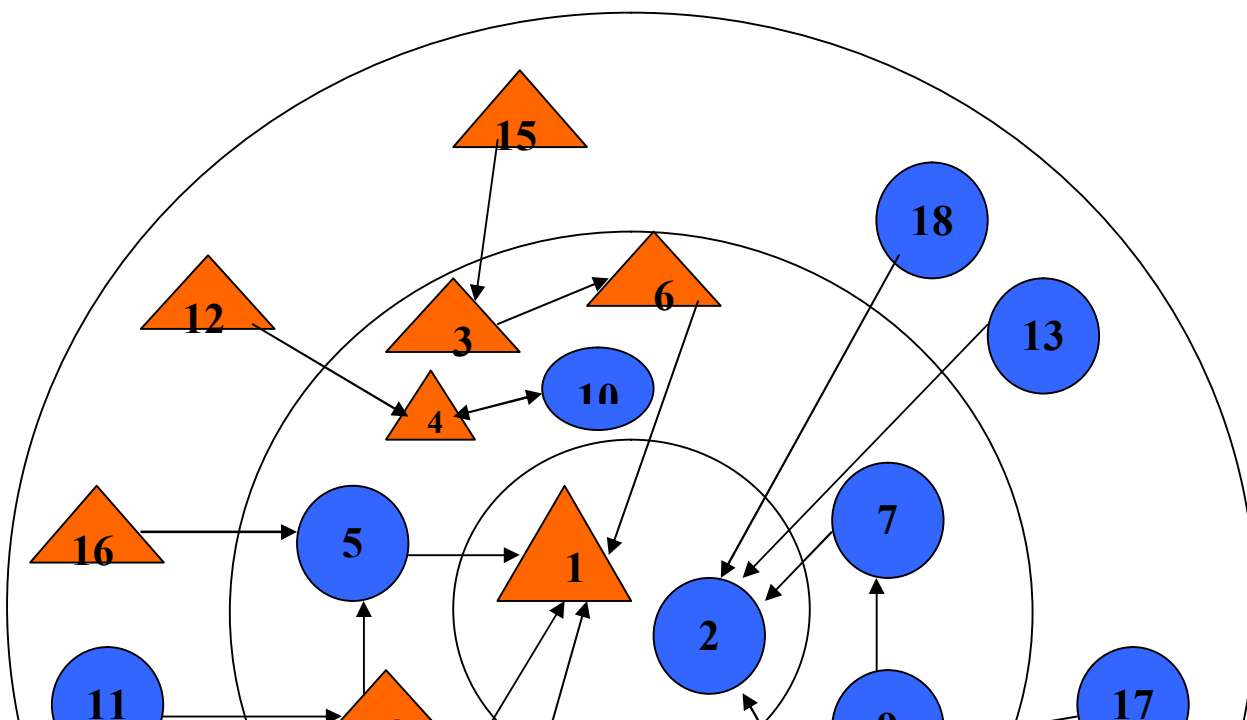
VI. - Nr.elevi care se cred respinși de elevul respectiv

Δ - fată

O - băiat

FIGURA 1

Sociograma colectiva a alegerilor
(clasa a II-a)



Legendă:

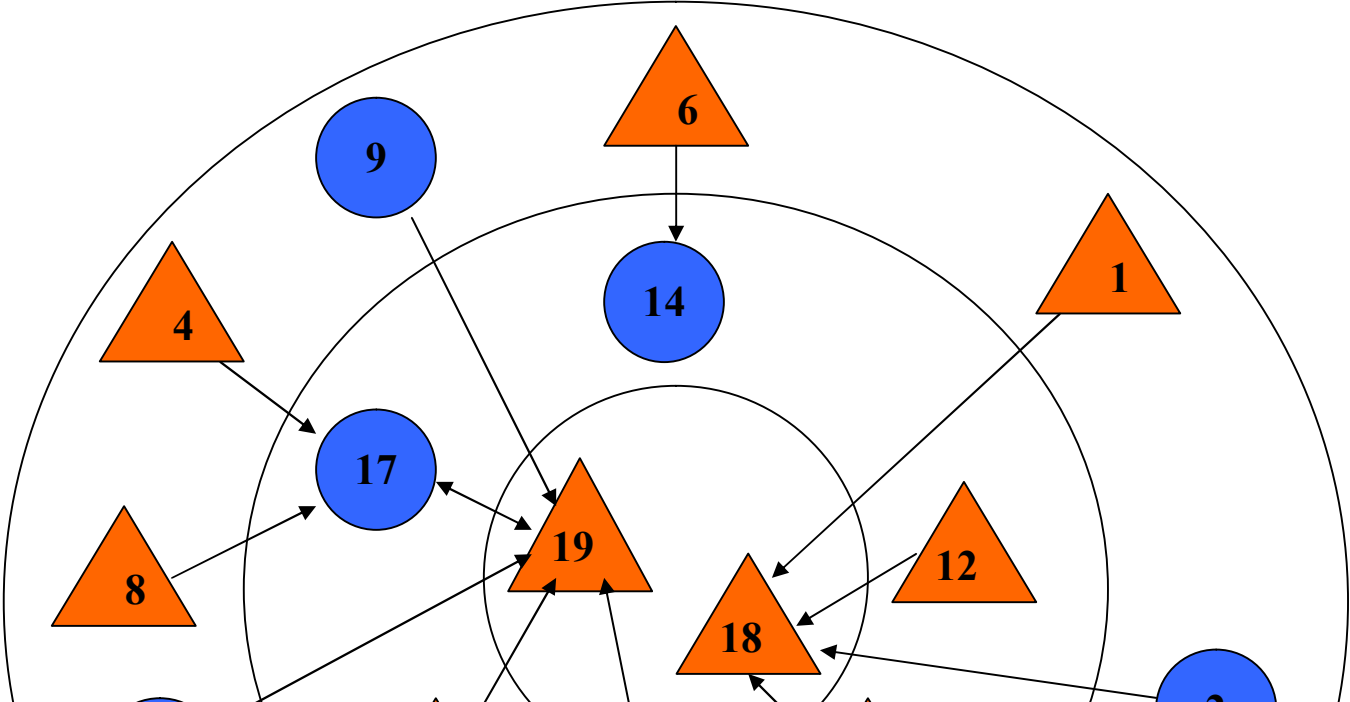
→ alegere unilaterală

↔ alegere bilaterală

FIGURA 2

Sociograma colectiva a respingerilor

(clasa a II-a)



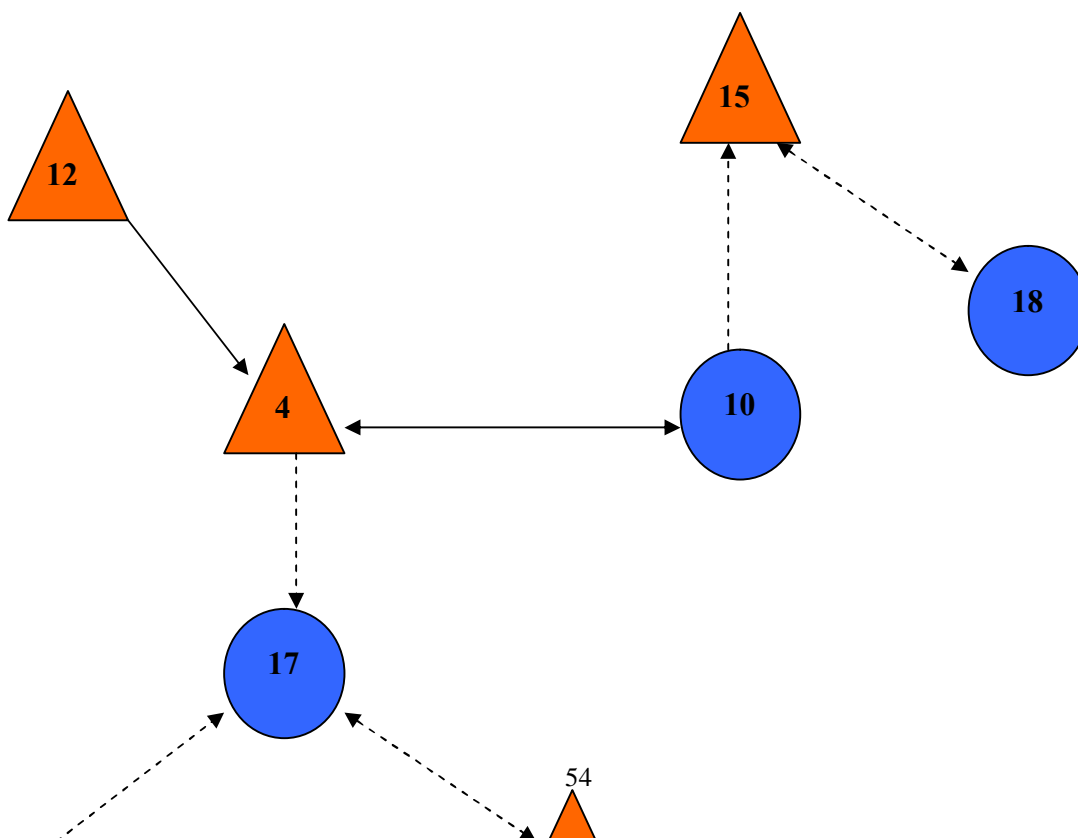
Legendă:

→ respingere unilaterală

↔ respingere bilaterală

FIGURA 3

Sociograma individuală
(clasa a II-a)



Legendă:

→ alegere unilaterală

↔ alegere bilaterală

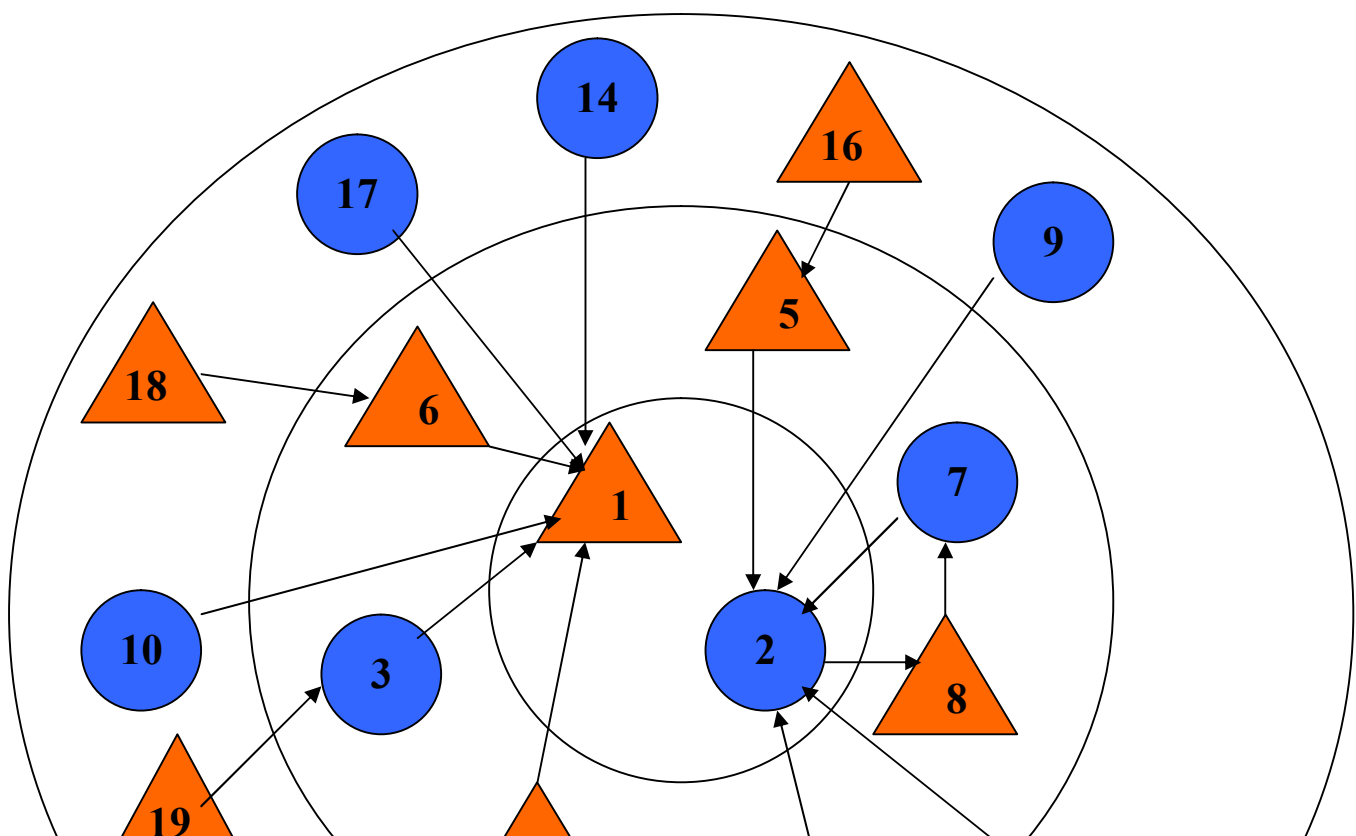
--- respingere unilaterală

--- respingere bilaterală

FIGURA 4

Sociograma colectivă a alegerilor

(clasa a III-a)



Legendă:

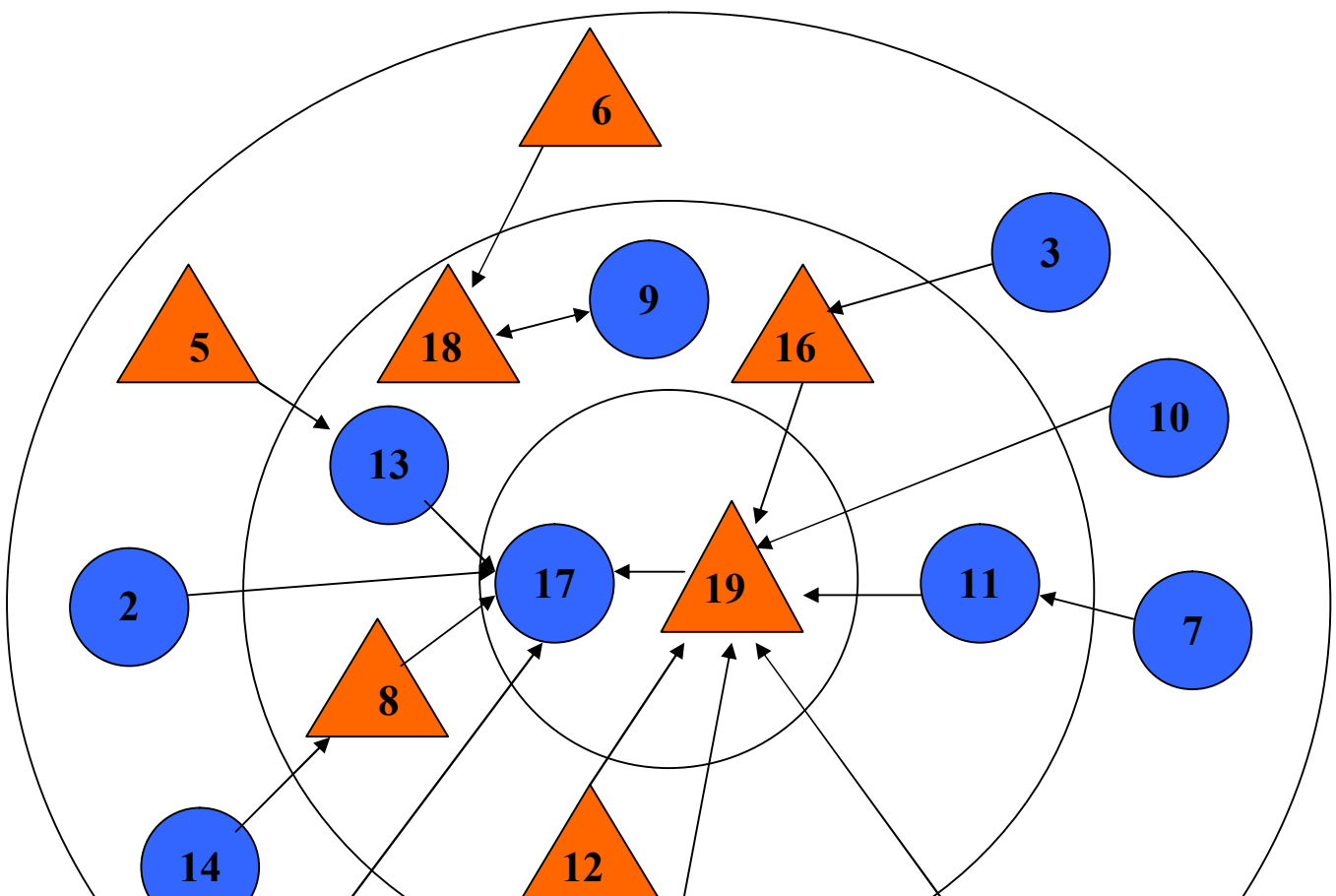
→ alegere unilaterală

↔ alegere bilaterală

FIGURA 5

Sociograma colectivă a respingerilor

(clasa a III-a)



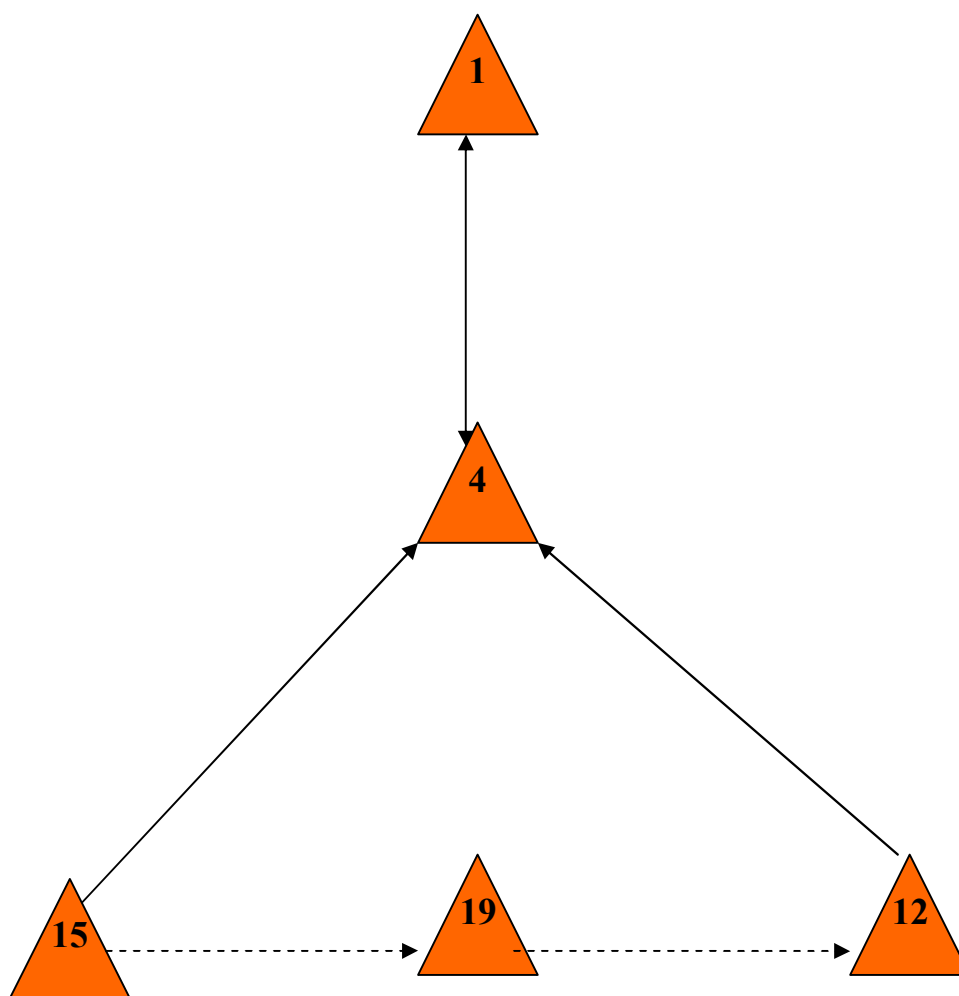
Legendă:

→ respingere unilaterală

↔ respingere bilaterală

FIGURA 6

Sociograma individuală
(clasa a III-a)



Legendă:

→ alegere unilaterală

↔ alegere bilaterală

--- respingere unilaterală

7. Concluzii

Sociograma colectivă ne pune la dispoziție toate rețelele de comunicare ce se stabilesc în interiorul colectivului.

Acest lucru are o importanță deosebită pentru organizarea activității educative, constituind un ghid orientativ în vederea antrenării elevilor în desfășurarea diverselor activități colective. Sociogramele colective ale respingerilor oferă posibilitatea cunoașterii acelor rețele ce se opun circulației informației și implicit realizării procesului de comunicare. Sociogramele colective ale alegerilor și respingerilor ne oferă posibilitatea să cunoaștem unele aspecte în legătură cu structura

formală a colectivului și configurația generală a colectivului după distribuția elevilor în funcție de popularitatea de care se bucură (este un aspect al structurii informale)

Avantajul sociogramelor constă în aceea că ne oferă o imagine grafică asupra statutului social al elevilor respectivi, pe baza datelor cuprinse în ambele sociograme colective, indicându-ne totodată partenerii de la care și spre care se îndreaptă simpatiile și antipatiile. Acest din urmă aspect are o deosebită importanță, deoarece nu ne poate fi indiferent din punct de vedere educativ, care sunt colegii ce le asigură un statut mai ridicat și mai scăzut.

Testul sociometric și matricea sociometrică nu ne oferă explicații asupra motivelor alegerilor sau respingerilor.

În alcătuirea grupelor de lucru elevii vor fi selectați în funcție de trăsăturile de personalitate, urmărind ca cei timizi să fie integrați în grup și să nu formeze singuri un grup, pentru a le elimina inhibițiile, pentru a le stimula comunicarea, cooperarea, dorința de a fi împreună cu alții, de a se afirma, încurajându-i de fiecare dată prin aprecieri verbale, greșelile nefiind sancționate în mod categoric.

O altă acțiune prin care se stimulează dinamica grupului este aceea de a organiza activități comunitare a căror îndeplinire aduce satisfacții și bucurii, consolidând astfel coeziunea socio-afectivă a clasei de elevi. Ei vor fi direct implicați în colectarea de fonduri pentru ajutorarea elevilor defavorizați social, dezvoltându-le astfel sentimente de solidaritate și întrajutorare, acestea fiind forme superioare de sociabilitate

În activitatea permanentă cu clasa, valoarea pedagogică practică a matricei sociometrice se diminuează în mod simțitor datorită unor factori obiectivi care acționează în interiorul grupului: în primul rând matricea sociometrică a clasei conturează structura preferențială a grupului într-un moment dat, fără a oferi posibilități de sesizare și orientare a educatorului asupra tendințelor de dezvoltare a relațiilor din clasă, care prin dinamismul lor impun modificarea structurii preferențiale din grup.

BIBLIOGRAFIE

® **Bocoș, M** – 2003,, *Teoria și practica cercetării pedagogice* “ Casa Cărți de Știință, Cluj – Napoca;

® **Celcea S., Mărgineanu I., Cauc I.** - 2004 „ *Cunoașterea comună și cunoașterea științifică a vieții sociale, în cercetarea sociologică. Metode și tehnici* “, Editura Destin, Deva;

® **Constantin, V., Stoleru, P., Grigorescu, P.**, 1994, „*Sociologie*”-manual, E.D.P., București;

® **Cosmovici, A., Iacob, L.** (coord.), 1998, „*Psihologie școlară*”, Editura Polirom, Iași;

- ® **Cristea, S.**, 2000, *„Dicționar de pedagogie”*, Editura Litera, Litera Internațional, București - Chișinău;
- ® *** *„Dicționar de psihologie socială”*, 1981, Editura Științifică și Enciclopedică, București;
- ® **Drăgan, I., Nicola, I.**, 1993, *„Cercetarea psihopedagogică”*, Editura Tipomureș, Târgu-Mureș;
- ® **Golu, P.**, 1994, *„Psihologia copilului”*-manual, E.D.P., București;
- ® **Hans, Aebli-** 1973, *„Didactica psihologică “ – E.D.P. București;*
- ® **Incu, M** - 2000, *„ Managementul clasei și gestiunea clasei de elevi. Fundamentele teoretice – metodologice”*, Editura Polirom, Iași;
- ® **J. S. Bruner** –1970 *„ Procesul educației intelectuale “; traducere românească*, Editura Științifică București;
- ® **Joița. E.-** 2000 *„ Managementul educațional. Profesorul manager: roluri și metodologie”*, Editura Polirom, Iași;
- ® **Neculau, A., Boncu, St.**, 1998, *„Dimensiuni psihosociale ale activității profesorului”*, în *„Psihologie școlară”*, coord. A. Cosmovici, L. Iacob, Editura Polirom, Iași;
- ® **Neculau, T. Cozma** (coord.), *„Psihopedagogia”*, Editura Spiru Haret, Iași;
- ® **Nicola, Ioan**, 1978, *„Dirigintele și sintalitatea colectivului de elevi”*, E.D.P., București;
- ® **Păun, E.**, 1999, *„Școala-abordare sociopedagogică”*, Editura Polirom, Iași;
- ® **Popovici, D.**, 1998, *„Pedagogie generală”*, E.D.P., București;
- ® **Rotariu, T. Iliuț P.-** 1996 *„ Sociologie ”*, Editura Mesagerul, Cluj – Napoca
- ® **Sălăceanu D., Pintilie D., Pintilie M.** - 2002 *„ Managementul activităților educative, ghidul profesorului diriginte și consilier ”*, Eurodidact, Cluj – Napoca
- ® **Strungă C.** - 2002 *„ Elemente de metodologia cercetării pedagogice și operaționalizare evaluativă “*, Editura Politehnia, Timișoara
- ® **Ungureanu D.** - 1996, *„ Educație și curriculum “*, Editura Eurostampa, Timișoara ;
- ® **Zamfir C., Vlăsceanu L.** - 1996 *„ Dicționar de sociologie”*, Babel, București
- ® **Zlate, M.**, - 1972, *„Psihologia socială a grupurilor școlare”*, Editura Politică, București;
- 1970 *„Pentru o teorie a instruirii “*, traducere românească EDP, București.