

Ped. 120

STUDIA
UNIVERSITATIS BABEŞ-BOLYAI

PSYCHOLOGIA-PAEDAGOGIA

1-2

1993

CLUJ-NAPOCA

Pedagogie
Psihologie generală - psihologie
Psihologie medicală
Psihologie socială

REDACTOR ȘEF: **Prof. A. MARGA**

REDACTORI ȘEFI ADJUNCȚI: **Prof. N. COMAN, prof. A. MAGYARI, prof. I. A. RUS, prof. C. TULAI**

COMITETUL DE REDACȚIE AL SERIEI PSIHLOGIE-PEDAGOGIE: **Prof. V. GOIA, prof. M. IONESCU (secretar de redacție), prof. V. LASCUS, prof. I. RADU (redactor coordonator), conf. I. FERENCZI, conf. H. PITARIU, conf. T. PODAR, conf. V. PREDA**

Ped. 120

ANUL XXXVIII

1993

STUDIA

UNIVERSITATIS BABEȘ-BOLYAI

PSYCHOLOGIA-PAEDAGOGIA

1-2

Redacția: 3400 CLUJ-NAPOCA, str. M. Kogălniceanu, 1 • Telefon 11 61 01

SUMAR — CONTENTS — SOMMAIRE

MIRON IONESCU, La réforme de l'enseignement en Roumanie dans la période de transition : nécessité et objectifs stratégiques • The Teaching Reform in Romania between necessity and reality	3
J. G. VALSTAR, Perennial Key-Concerns in Teacher Training	7
AALT RIEZEBOS, VASILE CHIS, School-Based Development as a Standard in Educational Change	13
J. H. BLENKERS, Values and Norms in Education	21
V. GOIA, Tipuri de învățare : de la concepte teoretice la aplicații practice • Types of Learning : from Theoretical Concepts to Practical Application	31
ION DRĂGOTOIU, De la teoriile lecturii la didactica lecturii • From the Theory to the Didactics of Reading	39
FLOREA VOICULESCU, L'instruction scolaire -- entre la psychologie de l'apprentissage et la technologie didactique • Scholl Instruction -- between the Psychology of Learning and Didactic Technology	47
ALINA PAMPIL, Genul didactic argumentativ din perspectiva „pedagogiei textului” • La genre argumentatif dans la perspective de la „pédagogie du texte”	57
MONICA ALBU, HORIA PITARIU, O nouă metodă de investigare a legăturilor dintre componentele „crizei de timp” și unii factori de personalitate • A New Method of Investigation the Relationships between the Components of „Time Urgency” and some Personalities Factors	65
SOFIA NEMEȘ CHIRICĂ, Repression, Dissociation and Sensitivity to Inconsequence	79
MARIUS FLOREA, Status sociometric și trăsături de personalitate in grupul de elevi • Sociometrical Status and Personality Traits in Pupils Group	87

96/1994

IONUȚ ISAC, Remarks on Teaching Philosophy	99
AUGUSTIN POENARU, Particularités méthodologiques de l'enseignement du volley- ball chez les enfants • Methodological Peculiarities for the Teaching of Volley- ball to the Children	101
Recenzii — Book Reviews — Comptes rendus	
R. Steyer, K. F. Wender, K. F. Widaman (ed.), Psychometric Methodology (H. PITARIU)	105
Vers une éducation en seconde personne (Louis Not, <i>L'enseignement répondant</i>) (FLORENTINA CIOMOS)	106
Cronică — Chronicle — Chronique	
Date privind activitatea desfășurată în plan extern de către cadre didactice ale Catedrei de Pedagogie-Metodică	111
Vizite la Catedra de Științe ale Educației	111

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT EN ROUMANIE DANS LA PÉRIODE DE TRANSITION: NÉCESSITÉ ET OBJECTIFS STRATÉGIQUES

MIRON IONESCU

ABSTRACT. — *The Teaching Reform in Romania between necessity and reality.* The study presents the author's point of view referring to the realization of the teaching Reform in Romania.

There are mentioned the conditions in which the school-reform is realizing, and also, the factors oppose to the acceleration of the Reform in this period.

Mentioning the opposite factors and the social necessities, there are depicted the main directions of action in solving the passing of the Reform from the statute of necessity, to that one of reality.

La nécessité d'une réforme de fond

Le caractère impérieux d'une réforme d'essence de l'enseignement roumain est accepté par tous les serviteurs de l'école. Parmi la multitude de raisons soutenant le besoin d'un changement authentique on peut mentionner les suivantes:

a) Le système actuel d'enseignement doit être graduellement remplacé et adapté aux nouvelles exigences. Il devient impératif de restructurer tout le cadre législatif, organisationnel, le système de sélection, le financement, la direction, l'évaluation, la formation et le perfectionnement des enseignants.

b) Les réformes économiques et sociales à long et à moyen terme ne peuvent être accomplies sans les ressources humaines adéquates fournies par l'école, cette institution qui est un important levier du changement social.

c) L'accord d'adhésion de la Roumanie au Conseil de l'Europe impose la restructuration de toutes les institutions et tous les secteurs de la vie sociale. Conformément aux obligations que nous avons assumées, l'enseignement roumain doit atteindre, le plus tôt possible, à des standards de performance et à un mode d'organisation compatibles avec les normes occidentales; il doit être mobile, ouvert, compétitif.

Les principaux agents de la réforme

Nous allons maintenant passer en revue les organismes qui, en collaboration avec les serviteurs de l'école de tous les niveaux et avec d'autres leviers sociaux, conçoivent et mettent en œuvre la réforme de l'enseignement sur ses deux plans: théorique et pragmatique.

Le ministère de l'Enseignement, en coopération avec des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, a élaboré des programmes d'action pour les suivantes catégories d'agents de la réforme:

a) Le département de la Réforme, récemment constitué au sein du ministère de l'Enseignement.

b) Les agences régionales de la réforme (les instituts de recherche psychopédagogique, d'hygiène mentale; les inspecteurs scolaires, les maisons du personnel enseignant etc.), qui sont censés devenir des centres d'innovation.

c) Un réseau d'écoles-pilotes dont on a grand besoin pour la recherche et la direction des activités d'instruction et d'éducation et du passage à une école démocratique.

d) Le groupe d'agents de la réforme ne saurait se passer des universités qui préparent les futures enseignants. La formation initiale et continue du corps enseignant est une des conditions sine qua non de la réussite de la réforme. C'est pourquoi nous considérons comme bien opportune la décision du ministère de l'Enseignement d'organiser, auprès des établissements d'enseignement supérieur, le séminaire pédagogique universitaire, chargé de la formation psychologique, pédagogique, didactique, ainsi que de la pratique pédagogique de ceux qui vont professer dans l'enseignement.

Quelques entraves de la réforme

A présent, la mise en oeuvre de la réforme se heurte à un nombre de difficultés concernant son contenu aussi bien que le rythme de son déroulement. Ce phénomène est dû à un ensemble de facteurs qui vont à l'encontre de la réforme:

a) Il n'existe pas de conception nette concernant l'enseignement et l'éducation qui puisse diriger et projeter une stratégie de travail productive.

b) Nous manquons de recherches prospectives qui puissent préfigurer à terme moyen et éloigné, jusqu'à 50 ans, les besoins, ressources, obstacles, événements imprévus etc., pour nous prémunir à y faire face.

c) De même, on ne dispose pas encore d'un système de valeurs vers lesquelles on puisse tendre afin de les intégrer dans des finalités sociales à essence éducative: un idéal éducationnel au niveau macro, des buts au niveau moyen et des objectifs opérationnels au niveau micro.

Aux points ci-dessus il faut encore ajouter l'insuffisance de l'évaluation de l'ancien système d'enseignement ainsi que d'une approche interdisciplinaire du problème de la formation de l'homme, pour savoir précisément du ou l'on part et où il faut parvenir au bout de chaque séquence d'instruction.

Vu tout cela, il ne peut être question, tout au moins à présent, que d'une réforme de circonstance qui, espérons-le, va créer la plupart des prémisses nécessaires pour la véritable réforme, celle de restructuration.

La réforme de l'enseignement: essence, types, objectifs stratégiques

Par réforme de l'éducation on entend „une ample modification du système d'enseignement quant à son orientation, sa structure et son contenu, ou bien le remplacement d'un ancien système par un autre, nouveau, par la voie législative“.

La modification du système, son renouvellement, le remplacement de l'ancien système réclament une conception claire, une stratégie adéquate qui doit opérer avec les instruments les plus productifs.

Au point de vue de la valeur et du conditionnement mutuel des types, on peut mentionner la réforme **d'évolution** et la réforme de **restructuration**. La première s'accomplit par l'innovation courante, tandis que la deuxième désigne la réforme de fond du système d'éducation (conception, besoins, objectifs, ressources, agents, évaluation des chances de réussite ainsi que des finalités).

Evidemment c'est la deuxième qui est à préférer en raison de ses attributs d'applicabilité et d'efficacité.

En combinant ces deux types de réforme selon les besoins et les ressources disponibles, on peut parvenir plus aisément à établir des objectifs stratégiques ou des variantes d'accomplissement de la réforme que l'on puisse adopter même en Roumanie. De ces variantes, nous allons nommer les suivantes:

- a) Limitation de la réforme de l'enseignement à une réforme d'évolution, étape où nous nous trouvons à présent.
- b) Mise en oeuvre de la réforme d'évolution tout en y insérant quelques mesures de restructuration.
- c) Réforme de restructuration intégrée avec la réforme d'évolution, variante estimée être la meilleure.

Les principales directions d'action et de recherche en vue de l'accélération de la réforme de restructuration

Maintenant nous n'allons envisager que celles qui constituent les prémisses de base dans l'étape de départ de la réforme de restructuration. Elles regardent le système d'instruction et d'éducation, le contenu et les urgences de premier ordre de l'ancien système d'éducation de la Roumanie dans la période de transition.

La première direction — la restructuration du système éducatif — impose les suivantes actions:

- Mettre sur pied un système d'éducation permanente.
- Élaborer et adopter la loi directrice de l'éducation nationale.
- Organiser le dispositif nécessaire pour coordonner la réforme et la rendre opérationnelle.
- Décentraliser la direction et l'administration de l'enseignement.
- Réorganiser le système de financement de l'enseignement.
- Développer un nouveau système d'évaluation et planification de l'enseignement.

- Améliorer le statut et la condition du personnel enseignant.
- Abolir le monopole d'État à l'égard des manuels scolaires, renoncer au manuel unique.
- Restructurer le système de formation initiale et continue des enseignants.
- Développer la capacité d'innovation de la recherche scientifique au domaine de l'éducation.
- etc.

La deuxième direction — la modernisation de l'enseignement (contenu, méthodes, moyens) — suppose :

- Actualiser son contenu et son organisation conformément à la théorie du curriculum.
- Réviser les plans d'enseignement.
- Passer de la formation fondée sur les besoins stricts d'une certaine profession à une formation flexible.
- Améliorer le système de sélection, évaluation et examination.
- Diversifier l'enseignement supérieur sous l'aspect institutionnel et structural.
- Moderniser le contenu et l'organisation des études dans l'enseignement supérieur.
- Encourager la recherche scientifique dans l'enseignement supérieur.

-- Réorganiser le doctorat.

Dans la catégorie des **urgences**, à l'heure actuelle les actions suivantes sont absolument nécessaires :

-- Elaborer et adopter la nouvelle loi de l'enseignement. La loi de l'enseignement établit les principes, l'organisation et le fonctionnement du système d'enseignement; c'est une **loi organique** absolument nécessaire pour mettre fin au provisoire dans lequel se trouve l'école. D'ailleurs, entre la réforme et la loi il existe une relation dynamique, de corrélation.

- Améliorer les ressources financières par accroissement du budget.
- Créer les conditions pour la scolarisation de toute la jeunesse jusqu'à l'âge de 16 ans.
- Augmenter les traitements de enseignants.
- Améliorer la dotation matérielle de l'école.
- Assurer les moyens nécessaires pour le fonctionnement normal de l'enseignement.
- Lancer un programme visant la solution de quelques problèmes plus difficiles (reconversion professionnelle, scolarisation etc.).
- Accréditer les établissements d'enseignement supérieur d'État et privés.

Toutes ces tâches qui viennent d'être énoncées constituent des raisons suffisantes pour que l'État roumain regarde l'enseignement, l'éducation comme une priorité nationale.

PERENNIAL KEY-CONCERNS IN TEACHER TRAINING

The prospective teacher and the subject role

J. G. VALSTAR*

ABSTRACT. — Just like other countries do, we foster greater liaison in the pursuit of teacher training across national boundaries in the European Society.

The present article tries to implement some ideas taken from personal experiences and recent reports of the ATEE.

Introduction

First I would like to thank you for this good opportunity to renew acquaintance. Just like you do, we foster greater liaison in the pursuit of teacher training across national boundaries in the European society. Secondly, when we explore some essential questions in respect of teacher training, you have to be aware of the Dutch context of my contribution.

Though the items are quite familiar, you need to keep in mind the clear fact that you are listening to perhaps typical Dutch presuppositions rooted in the distinct Dutch history.

Nevertheless, I'll try to implement some ideas taken from recent reports of the Association for Teacher Education in Europe (ATEE), so there might be a guarantee for an exceeding transfer.

Personal experiences

It might be good to start with a personal experience. Looking back on my own educational biography, I remember the end of the roaring sixties. Democratization took place in Holland, on several levels of society, except in that small town where I was educated. Some professors did promote renewals, but the students preferred the traditional lectures.

However, when I became a teacher myself, I was confronted with modern education. But unfortunately I had not been prepared at all. I still do attribute my survival to the lucky circumstances having been raised in a family with seven brothers and sisters.

Anyhow, as a prospective teacher I was only trained I saw the transmission of knowledge and skills as top-priority. Just in the same line as the famous educationalist Johan Amos Comenius did prescribe: "Was gewusst werden soll, muss gelehrt werden."

As you know the German language uses two verbs: LEHREN and

* University „Windesheim“, Zwolle, The Netherlands.

LERNEN. The equivalent verbs in the English language are: TEACHING and LEARNING. Unfortunately the Dutch language has only one disobliging expression: "LEREN".

Classical Didactics

Classical Didactics do focus on LEHREN (TEACHING), as a unilateral process (topdown) initiated by the all-round teacher: the Magister Scientiarum.

By using discipline or chastisement on the one hand, and the so called Skills of the Craft on the other hand, the Magister is supposed to evoke the most important tool of education: attention. By creating attention the scala of knowledge, values, attitudes, skills and whatever else you might want to teach, can be transmitted. In Classical Didactics attention has always been seen as the vehicle or medium for transport. Summing-up, the teaching-learning process was in fact not a complicated. The Magister had to use the skills of the craft, like: start with the know / simple / nearby / easy things, and subsequently teach the unknown / complex / far away / difficult things. Did these technics unexpectedly not function, punishment would always do so. Effective teaching by the Magister was based on a rather obvious model characterized by the Latin formula: Lectio, Memoria, Imitatio. Subsequently, teacher training was conceived a mere training in delivery, regardless the needs an the development of children.

Focus on learning

This very conception marked my first lessons in the early seventies. Nevertheless, with time has come wisdom. Forced by classroom experiences and persuaded by Carl Rogers (1969, "Freedom to learn"), I did convert to the process of child-centered teaching. I had learned, by trial and error, to consider the pupil by all means as the subject of the learning process. Learning differs fundamentally from making a copy. The learner has not to be seen as a simple reflex of the teacher. The learner is not at all just an empty bucket, that ought to be filled. On the contrary, the learner is a unique human being, involved in a unique development towards autonomy and responsibility.

When lernen / learning prevails, we will choose also a reciprocal and dialogical relationship. Instead of a encyclopedical banking concept, we will prefer a framework of elementary and functional knowledge, with great relevancy for the individual pupil in her / his personal context. By the way, did you know that 80% of the non-integrated knowledge disappears within two years? There is another decisive reason to put scope and focus on the learning-process. Classical Didactics tend to reduce and minimalize the development of an own integrated moral code and value-system. Moral development supposes freedom to make your own choice: pupils need to learn accepting and taking full responsibilityw for their way of life in the challenge of change of actual society.

Role of learner and teacher

Putting it in another way; although I regularly use classical roads, for instance in cases of rapid and effective need of instruction, the last twenty years I try to treat learners as subjects; — subjects who do in an active way participate in their own learning process. Consequently I do not want to be the old transmitter of a ready made repertoire of established skills, techniques, knowledge and values. Changing the perspectives I want to be a learning teacher who functions as a facilitator, responding to the particular circumstances of both the learner and the learning context.

So far my personal development. I do not need to explain the impact this change has had on my function as a teacher educationalist on a teacher training institute.

Concepts

When I did start practical training supervision in '75 I met no unanimous concept in educational philosophy inside and outside the institute. Due to democratic trends, everybody was a king in the realm of the classroom. In those days one could find several options on practical training.

I The apprentice conception

The practical training room is primarily observation-room, where the 'master teacher' routinely demonstrates how to do the job. Incidentally the prospective teacher imitates the master-model, making no trial and error. The practical training course distinguishes itself as a supplement or appendix connected with subject matters in the institute for teacher training.

II The competency conception

Developments in society and schools claim extending demand on teachers. Rethinking teachers-tasks is a challenge to take up. Teacher training becomes competency-based teacher education. New professional skills have to be introduced. Teacher training focusses on a broad spectrum of qualifications. All necessary qualifications are clustered into the curriculum. The curriculum is a mixture of theoretical and practical components.

III The humanistic conception

Central topic is the presupposition that each student needs a personal process of professional development. Fixation on competency and subject matters content are rejected. Teacher training essentially becomes a range of stimuli to find educational tracks and a learning strategy. These were the concepts I was confronted with.

In daily life practice most colleagues appeared principally balancing

between concept II and III. Those concepts were experienced as the two sides of the same coin: the practical training.

Nowadays you will not find many protagonists from the apprentice model. More or less replicative forms of knowledge and capabilities, combined with stratic codes and value-systems lay beyond the scope of actual teacher training. Teachers in complex society need a flexible and adequate profile and a kind of role which future demands. *The Skilbeck dilemma.*

and a

That's why Malcolm Skilbeck pointed on the 1992 seminar of the Association of Teacher Education in Europe (ATEE) the dilemma:

"Whether we conceive the teacher as primarily an efficient functionary who implements received policies in the apprenticeship model, — or we conceive the teacher as somebody who has a framework of reference, which enables him/her to understand the rationale of his/her work and its challenges."

The Skilbeck dilemma is a theoretical and simultaneously black-white response on the challenge of change, teacher training institutes have to deal with. Skilbeck's black-white dilemma is a fading of the full colour reality of education. Skilbeck does agree. Nevertheless we have to clarify in this transitional European episode our decisive targets, goals, values and educational guidelines for teacher training.

Key-concerns

Reviewing teacher education, I want to emphasize the following key-concerns:

- A Teaching and learning are fundamental contributions to the formation of human personality and culture;
- B Teaching and learning do aim at a continuous process of educational development;
- C The learning student in her/his context is the one and only subject in this process;
- D Basic requirements for prospective teachers are: the possibility to develop critical mindedness; interest in — and capacity for reflective enquiry and a self-reflective spirit;
- E Regarding increasing and extending demands of actual society, prospective teachers need to provide themselves with general professional attitudes like autonomy and partnership and above all commitment, responsibility and care for pupils;
- F Dealing with knowledge, prospective teachers have to appreciate the implications of the intellectual revolutions whereby the absolutes and certainties of knowledge itself have been abandoned.

Eye-openers

When we take these key-concerns as a scope for teacher training (— or should we say: teacher education?), significant preferences for

particular training-methods will come out. They share the congenial possibility for self-reflection.

For instance: 1. Working with case-studies

2. Simulation learning

3. Micro-teaching

Ad 1. *Working with case-studies*

The case-study enables students to develop capabilities to analyze problems in a real context and to find solutions. A special feature of working with case-studies is the fase of dicussion / arbitrage with respect to different solutions. Furthermore the case-study offers a realistic mixture of practical and theoretical learning in micro, meso and macro dimensions.

Ad 2. *Simulation learning*

Simulation implicates training on a reduced model of reality, for example from the point of view of the pupil. Simulations can be realized by games, plays, by practising learning tasks or with computer programmes. Simulations are supposed to provoke a transfer to later experiences in the complex society.

Ad 3. *Micro-teaching*

Micro-teaching is an excellent method for training component skills. An important aspect of micro-teaching is the explicitly used principle of feed-back. The teaching-learning situation is restricted regarding to: the number of pupils / the length of the lesson / the content of the lesson. Micro-teaching stimulates starting students to diminish their self-fixation and fixation on the subject matter. (Please see Appendix: Exempel One-to-One Approach / Dr. J. Vedder)

Training self-reflection

Whatever training method is used, they share stimula for the process of self-reflection.

"As the student engages in this process of becoming aware of his own need to know, expressing that need, acting on it, and learning relevant concepts as a result, he senses a growing belief about himself that he is able and that he is becoming an increasingly effective instrument with which to achieve his purposes. This growing self-concept as teacher, coupled with the increased understanding, which is its major component, leads to the desire for more learning." (Combs e.a., 1974) Self-reflection is a cognitive and meta-cognitive process of retrospection and intraspection. Own acts and proceedings are analyzed.

To put it most plainly: the subject of thinking becomes object of thinking. This turnover is quite shocking, almost as revolutionary as the ideas of Copernicus.

Reflection capability is at the very moment in Holland supposed to be the most necessary condition to start, to grow and to change in the process of learning and teaching. Reflection capability also contributes to render an account of the concept and practice of education. In other words: reflection is not limited to the personal innerspace. It can be characterised as an open and comprehensive approach to become a self-aware and sensible teacher, who takes full responsibility for what has to be done in the context of school.

The subject of learning

At Windesheim we try systematically to focus prospective teachers on their own concrete learning experiences. Teacher educators and practical training supervisors do of course frequently discuss evident problems students meet. But nowadays they try pointedly and emphatically to avoid to give the ready-made answers, the instant flexible responses, the skills of the established master. In all circumstances the student has to be the subject of her/his learning-process. The counselor ought to be the facilitator, who helps to discover the personal resources of the student. The facilitator encourages the student to develop qualities deemed necessary for effective teaching in any educational situation. The facilitator and the learner have to meet in their own role. Perhaps teacher training is not so much a matter of teaching as one of helping students step by step to discover and to develop.

The Archimedic point

Finally a retoric question: Is there any perspective for teacher training?

It is often said: "Teachers teach the way they have been taught, — not the way they have been taught to teach".

Dear colleagues teacher educators, I guess there is a perspective for teacher training indeed.

Why?

The answer is quite simple: WE are teacher educators!

And hear what often has been said: "Teachers teach the way they have been taught."

REFERENCES

- * "European Journal of Teacher Education", Volume 15, Nos 1—2, 1992.
The Role of Research in Teacher Education, article by Dr. Malcolm Skilbeck (OECD).
ATEE, B—1050 Brussels, 60, rue de la Concorde.
- * *Opleidings — en Nascholingsdidactiek*, red. Dr. J. J. Peters. Ed. Elsevier Amsterdam / Brussel, 1985.
- * *Velon, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 14e jrg. nr. 2, Eindhoven, 1993.
- * *Didaktik als Erziehungswissenschaft*, Wilhelm Himmerich, Mainz 1970.
- * *Oriëntatie op het beroep van leraar*, J. Vedder, Lisse 1984.
- * *Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding*, F. A. J. Korthagen, Harlingen 1982, (Quotation Combs e.a. 1974).

SCHOOL-BASED DEVELOPMENT AS A STANDARD IN EDUCATIONAL CHANGE

AALT RIEZEBOS*, VASILE CHIȘ**

ABSTRACT — Improving education in schools is a hot item nowadays. Not only in the Netherlands and other western european countries, but especially in the changing societies of Eastern Europe. Education and thus schools have to reflect upon the needs of the societies. Schools have an important role in serving society in wich they are inbedded. As that society changes, the design of schools must be adapted to meet new requirements.

In former days the teacher was trained individually and often subject orientated.

The impact of this individual teacher in fact was very limmited or even nihil.

In this article a new school development strategy will be introduced.

1. The school as a unit of change

We live in the middle of dramatic political, social, economic and organizational changes. Perspectives are changing — so are our lives.

In both western and eastern european countries people have gone and will go through rapid changes in all facets of live, and in fact, the very basis for schooling — the "contract" between home and scool — is rapidly changing.

The *workplace* will undergo dramatic changes as well!

Not only the work is and will be different, and demands new types of qualifications.

Schools, education need to folow these changes.

For, the pupils/students we work with to day are diffrent from those found 4 or 10 years ago. Their life opportunities are different and their future is far more uncertain than was the case, let's say, 10 years ago.

The new economical, political en societal situation in Romania requires other knowledge, know-how and attitudes from education in general and from pupils/students especially.

People in the changing society are seeking a more meningful life, more usefull roles, increased relevance and a bridge from school to life "out there".

That means, that there are pressures for change coming from the external enviroment as well as from the schools themselves.

* Professor The Christian Institute for Higer Vocational Education „Windeshelm”, Zwolle, The Netherlands

** Lecturer, „Babeș-Bolyai” Unalversity, Cluj-Napoca, Romania

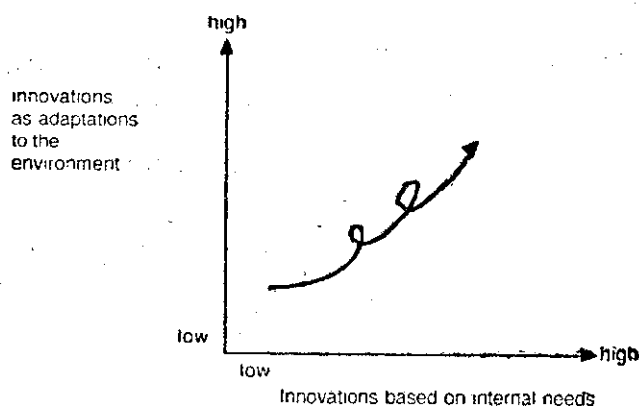


Fig 1, Change as mutual adaption and development.

Forces for renewal come in many forms. And the problem is, that there is no single answer for meeting the challenges.

Schools need help. As most organisations, schools need to cope with both *external demands* as well as *internal demands* for renewal.

The figure illustrates that the school is dependent upon its "environment" in terms of the administrative system that regulates school behaviour. However, the community, local industries and the homes from where the students come have a direct influence on the school.

The school always has to adapt to the "environment", either at organisational level (e.g. changing parts of the curriculum), or at the individual level (e.g. teacher responds to events that happen to his students). It may be that there is a felt need for improved communication, for a clearer decision-making process, for renewed competency in certain subjects and subject methodology, for assistance from peers, for better personal relations, for a better work organization, for better planning and evaluation and any other aspect that either deals with the individual, groups (e.g. classes) or the entire school.

In the situation Romania is in this decade resistance to change will appear. Per Dalin has identified the following barriers to change schools:

- * *Value barriers* or opposition to a given change process because actors do not believe in the new values and norms implied in the effort.

- * *Power barriers* or reluctance to engage in the change process because it may alter the power balance in a negative way.

- * *Practical barriers* or uneasiness towards getting involved in the change process due to scepticism about the management of the process are widespread (not only in schools).

- * *Psychological barriers* or the willingness to engage in the change process, even if the person agrees with the values and norms, does not loose power, cannot identify practical problems, are seldom but nevertheless real.

Besides the barriers mentioned above specific barriers/problems due to the specific Romanian situation will have an important impact.

All forces in society as well as new administrative measures meet in one place: the school.

And the problem is: *standard solutions are doomed to fail!* These will not help.

To meet these problems it is important to see the school as a unit, that has to cope with the new developments.

Therefore it is necessary to analyse what kind of organisation the school is.

2. The school as an organisation.

Schools, as other organisations, need to cope with both external and internal pressures for change.

To understand how schools as organizations cope with change processes we can distinguish four perspectives on organisations into a school organization model:

We see the school as an organization where there is a *mutual inter-dependency* among five variables:

- environment;
- values;
- structure;
- human relations;
- strategies.

The inter-dependency among the variables is not in every school the same.

A short explanation of the variables:

a. Environment.

The administrative links to the school authorities, as well as many informal links with homes, organizations, bussnisesses in the community. A productive school has mutual and open relations with the environment. A condition for mutual relation is: that the school has a vision and a clear profile.

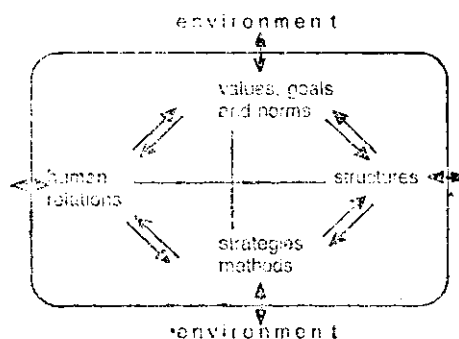


Fig. 2. The school as an organization.

b. Values.

Values refer to the basic values as they are expressed in ideologies, theories of learning and upbringing, goals, as well as values translated into daily norms.

Values are represented by staff, leaders and students.

An important value in Romania should be: democracy.

c. Structure.

That is the dimension that refers to how the school is organized, how tasks are distributed (work organization), and the formal decision-making structure.

d. Human relations.

Refers to the interpersonal relation in a school, among students, teachers and leaders in the classroom, the teachers' lounge, etc.

The quality of an organization, a school is often reflected in the relations among people, between groups and those who are led.

Learning happens through dialogue. It should be an important goal for schools to strive towards good human relations.

Questions are:

- How can "membership" really be felt?
- How are feelings expressed?
- Do we accept all members?
- Does the school have an open and constructive communication process at all levels?
- How does the school deal with conflicts and problem solving?
- Is the school working with its own culture and climate?

Concrete: human relation issues are vital in any organization!

e. Strategies.

Refers to ways and means of leadership, processes of problem solving, human resource development, decision-making, and quality control.

It is the role of the leadership to strike a balance between values, structure, relations and the environment.

Issues and dilemma's in this area are:

- Is the decision-making process clear to every one involved?
- What are the procedures for delegation?
- Who has the real power to influence decisions?
- etc.

Research makes clear, that leadership is one of the most crucial factors determining the quality of schooling.

3. Real needs as motor of change.

Many attempts to renew schools fail. The reasons are many.

Therefore it is very important to find those factors that are minimum conditions for change.

Dalin developed the "real need model".

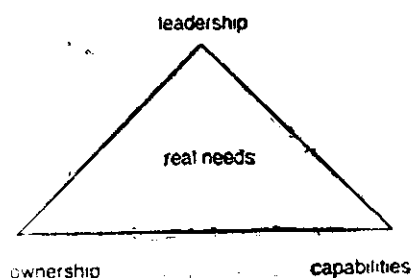


Fig 3. the real needs model.

Here will be described shortly this model.

a. Real needs

Often change process start with a vague, "innovative idea", without a clear idea what the needs of the "client-system" are, and how the idea would influence the culture of a school.

It is necessary to define the "real needs" of the users at an early stage.

b. Ownership

We often rediscover our values and therefore our real needs.

We feel that we are part of the discovery process. We must develop an ownership to the ideas and through the process of change.

c. Change capacity

The motivation and the involvement is not necessarily there as the program starts, and it does not develop automatically. It develops gradually as we open up, trust each other and feel "membership" in the group.

It is a job for schoolleaders to develop ownership. It is a question of personal growth and of group learning to develop a school as a learning organization.

d. Leadership

This variable is very important at all levels: in the classroom, at the school level and at the system level.

The leadership does not necessarily need to be formal leadership. It means that the formal leadership also need to play with the informal leadership of the school to be able to implement major innovations.

4. The school "learns how to learn".

The main objective of school-based development is to produce an institutional development plan and to help the school move towards a

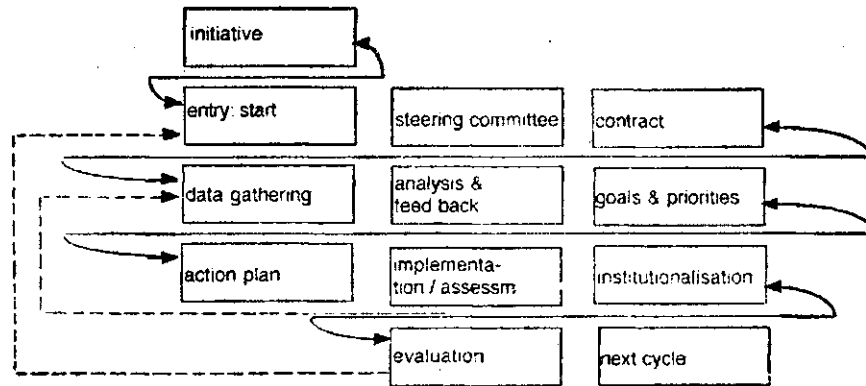


Fig. 4. Linear process description.

"learning organisation", to provide a capacity to meet new challenges from within, or from the environment, in such a way that the real needs of students and staff are met. As a result of an institutional development plan the school will not only establish a new practice in a given area, but it will also gain experiences and competences that enables the school to manage change processes in the future. The school "learns how to learn".

What does it look like?

The following figure gives a visual picture.

Each of the steps of the linear process need to be described thoroughly, but this would be out of the context of this article. Important is, that each of these steps is essential to be able to work in a school-based development manner.

In the Western-European countries this manner of helping schools has been more and more practiced.

Institutes as the Pedagogical Faculties and teacher trainings-institutes can play an important role in the social and cultural changes Romania has to cope with.

5. A final comment.

The key question for education is: How can we prepare our students for a future that most likely will become ever more demanding, and where individual and institutional changes will become the norm?

The answer is obvious: Beyond a more relevant curriculum and real participation in every school life, students have to live and participate in a learning institution. Institutional development — with full participation of teachers and students — is the very best preparation for future roles, — be it in the homes, the leisure group, or at work.

REFERENCES

1. L. de Caluwe, E. C. H. Marx and M. W. Petri, *Schooldevelopments: models and change*, Amersfoort, ACCO, 1988.
2. P. Dalin and V. Rust, *Can schools learn?*, London, NFER-Nelson, 1988.
3. P. Dalin and H. G. Rolff, *Changing the schoolculture towards a new learning organisation*, Oslo, IMTEC, 1992.
4. P. Dalin, *How schools improve: international report*, Oslo, IMTEC, 1992.
5. D. H. Hargreaves, *Planning for schools development: advice to governors, headteachers and teachers*, Cambridge.

VALUES AND NORMS IN EDUCATION

J. H. BLENKERS*

ABSTRACT. — The interest for values in education is growing more and more.

In this article the basic words will be discussed: independence, self-responsability autonomy and freedom.

1. Introduction

When we meet the other in his or hers emptiness, we become aware of the emptiness inside ourselves.

This is what I discovered reconsidering this speech about values and norms. The questions from the professors, and the remarks of those present students of the Romanian PABO afterwards, sitting on the ground in the corridor of the University of Cluj-Romania, inspired me to reflect on my article and to make a supplement.

I want to use this article as a starting article to be in conference with our Romanian colleagues. But I also want to present this article as a concept for farther thinking in our own pedagogical part of the Dutch institute, Chr. Hogeschool Windesheim.

2. Into a postmodern era

We are witnessing the end of modern age and the dawning of a new one. We do not know what to call it yet except 'postmodern'. The end of modernity is perhaps most dramatically represented by the world-wide collapse of communism. But there are other signs as well: The decline of western economies, the demise of the cities, the destruction of the environment, the moral decay of the west.

Modernity is now bankrupt. It is 'a paradigm grown old.' There was much good in the modern age of the western world, but it has run out of gas.

Modernity began with great promise: The Enlightenment with its fresh confidence in human reason, the American and French revolutions and their victories over tyranny, the industrial revolution, the explosion in learning, the freedom of science and scholarship from the shackles of superstition and ecclesiastical control. But its unbridled optimism in science, reason and technology, its hopes for world peace and prosperity founded on human progress have sputtered and almost gone out. We are entering the postmodern era, and its challenge will be as great for our nations in the western world as for the nations of Eastern Europe and the former Soviet Union. Any new world order

* Universiteit „Windesheim”, Zwolle, The Netherlands.

will be quite different from anything in the modern age: all peoples of the earth must be brought to the table. Ours is no longer a Eurocentric, male-centered or first-world dominated world.

So, the first word in the theme of the conference — prospective — is reaching for an uncertain but challenging future. And the second word — pedagogics — shows the trust of the organisers of the conference that there will be any future at all, because pedagogics is always an investment in the future.

The next few minutes I will try to pique your curiosity about the way we try to surround, to challenge and to confrontate our students with values and norms — yes, in that order: 'values and norms'.

I am a teacher of 'Business Ethics', of Religion and its pedagogic and psychologic aspects, and I want to make this pedagogic speech to the end practical by limiting the domain to the students of our Highschool of Pedagogics, and specific the aspirant teachers of the economical schools. And I will try to give an innovation strategy for school-teams to translate (the) ethics into the curriculum.

But first I need to elucidate some terms, so that we know what we are talking about, and I'll start with defining 'education'.

3. Education

There is confusion of ideas about education. All kinds of human activities are pressed in the education-box. And everybody knows something about education. I want to clearly define 'education':

* *Education is an assisting relation of an adult with respect to a child.*

The educator is feeling responsible for someone who cannot take the responsibility. The assisting relation is the centre and the legitimation of every educational acting.¹

The assisting relation is not symmetric: educator and child are not on the same level. The child in the „seek-expert“ and the educator is the 'knowledge-expert'. And the relation is complementary: the educator is complementary to the helplessness of the child.

* *Education is acting conscious.*

Not the total relation between educator and child is an educational relation. The relation is plural: the adult is also friend, housemate, playing-mate and educator of the child.

* *Education is acting conscious with a specific purpose.*

There are several purposes, but more and more the field of education in the western world is growing to the same pattern with the

¹ M. Hellemans, *Pedagogische verantwoordelijkheid*, in B. Spiecker e.o., *Theoretische Pedagogiek*, Meppel en Amsterdam, 1982. Hellemans shows how the filosofy of E. Levinas is connected with the responsibility in education.

following basic words:

independence,
*self-responsibility*²,
autonomy or freedom

Some critical remarks about one of the last basic word: autonomy (3.1). And later on I will say something about 'freedom' (6.3.1.)

3.1 Autonomy³

A person with autonomy is more and more the ideal purpose of the western society, but it is the enemy of pedagogics with society-, state- or group-ideals.

The autonom person is not standing above tradition and the achievements of the culture. He decides about his own life and has to choose his own destiny and identity, but there is a continually communication with others. Rationalism and autonomy walk hand in hand; a critical attitude in relations, and emotions are controled by the ratio.

Adaptation to society is not enough, because the society of today is not the society of tomorrow. Adaptation leads to manipulation. An autonom person is able to anticipate at an uncertain future. Paolo Freire accentuates that man should be more and more the subject of his own life and the subject of the surrounding situation. Following this pedagogic thinking it is obvious that we decide in favour of a relational autonomy: an autonomy that is growing in relations and in communication with others and with the total cultural environment.

I want to make more than a marginal note: autonomy is an idea of the modern society. It is filled with the most important value of the Enlightenment: the trust in human reason. And in the basic feeling that we live to see a paradigm-movement into a postmodern era we should ask if the relational autonomy is still today's ideal purpose of pedagogics. My answer is no! We need more for a prospective pedagogics and I will draw in outline what I mean by that remark.

3.2 Postmodern architecture and pedagogics

Postmodern architecture provides a stunning visual entryway into a discussion of postmodern pedagogics. Here are the marks of postmodern architecture: marble and granite instead of glass, concrete and steel; buildings that look like a work of art instead of a machine; bright colors instead of black, white, silver and gray; multi-cultural instead of mono-cultural; multi-colored instead of mono-chrome; something old and something new; the echo of classical forms; variety rather than uniformity; the emphasis on the local and regional rather

² Dr. M. J. Langeveld, *Beknopte theoretische pedagogiek*. Wolters-Noordhoff bv. Groningen 1979. 2) See also: Hohmann, *Die Pädagogik M. J. Langevelts. Untersuchungen zu seinem Wissenschaftsverständnis*. Bochum (BRD), 1971; E. Warszewa, *Die Welt des Kindes als menschliche Lebensform. Eine Einführung in Langevelts anthropologisches Denken.*, Tübingen 1971.

³ G. Snik, *Persoonsvorming en opvoeding*, Wijchen 1990, p. 29 — a.f.

than universal and international. Modernism in architecture sought to erase the history of architecture in its forms; postmodernism recovers its memory.

So what about postmodern pedagogics?

I'll start here: postmodern pedagogics is old and new. It doesn't fall into the modern fallacy that the newest ideas are the best. It honors the total tradition of pedagogics while moving into the future. It does its work at a round table with spokesmen and women from the past and from all over the globe today. The simple fact that a Dutch teacher is talking in a Roumanian University underlines this thought.

Roumanian University underlines this thought.

It moves from the universal to the local and regional. It has global awareness, but it does not pretend global solutions. It strats small, in the family and at the school. The fatal error of communism and other modern ideologies was their insistence on one solution to the problem of existence.

Postmodern pedagogics honors variety in values above uniformity. It is multi-colored, not monochrome. No one voices rules; all voices get their hearing. There is not one concept of values!

The postmodern age is witnessing the surprise re-emergence of religion as a powerful social and moral force. Marx, Nietzsche and Freud were wrong in their prophesy that religion would die in the modern age. Religion can no longer be bracketed out of public conversation and decision making. Religions will go public with their theology and their values, let their voices be heard in the public square — not from a position of privilege and infallibility, as in earlier times, but as crucial vote.

Finally, postmodern pedagogics heralds the return of the dimension of transcendence. The Enlightenment had a slogan — „Man is the measure of all things” — but neither man nor women is the measure. In my opinion the Christian God is, but... listen carefully: in a postmodern way! There is an echo of classical forms in postmodernism, and it recovers the memory of the past, but it is not a copy of the past. The next theory is the developing thoughts of several teachers at our Dutch school and it is connected with the Dutch situation. I don't think it is possible to copy these thoughts for the Roumanian education, but maybe you can ask us some questions so that the searching can go on.

4. From theological moralism to heroic ethical creationism⁴.

The Christian ethical frames of the past brought us up to think of the ethical as being a set of invisible guide-rails. There were a lot of values, or obligations. Every frame consisted of traditional pathways that we should walk on, bounds that we should keep within, rules that we should follow, commands and prohibitions that we

⁴ I used Don Cupitt's: *The new christian ethics*, SCM press ltd, London 1988, see *Introduction*, page 1—8.

should obey and respect, goods that we should pursue, or natures to which we should pay due regard. The ethical put a special sort of extrinsic pressure on you, so that you had to think of it as objectively and constrainingly *one* and *real*.

But we discovered that the ethical frames are merely cultural. We evolved it, and it is still changing.

The standard caricature says that in the nineteenth century moral realism (with its doctrine of conscience) and moralism together became peculiarly intense, non-rational and oppressive. If that was so, it was only because they were at the point of collapse. The whole realm of the ethical was being rapidly demythologized by a better understanding of historical change, cultural diversity, human psychology and (above all) the creative, mythmaking and thought-constraining power of society itself. Critical thinking by the great masters of suspicion, Marx, Nietzsche and Freud. In ethical theory the sequel has been various kinds of emotivism, existentialism, pragmatism, Wittgensteinian quietism and neo-naturalism. More and more we became aware that we are not just responsible for living up to our standards; we are responsible for our standards themselves. The frame is not sacrosanct any more. It is ours. All frames — whether we are talking about religion, morality, scientific theory, philosophy, logic or whatever — *all* frames are human historical-cultural improvisations. We made them. *Their function is — always was — to overcome nihilism by imposing some structure upon and injecting some value into our life-world.* In the modern world we have become aware of our frames, and we've now got the responsibility for continuously and consciously redesigning them. We discovered that there isn't any „objective“ or metaphysical truth or value, we ourselves have to create and to redeem our world. Ethics is now that task. It's big: we've got to do what God used to do for us.

In historic Christianity there was no allowance for human creative activity, human drive and ambition, or human ethical innovation. God had monopoly control of all creativity, or moral value and of historical change. It looked like one of the lowest moral levels of L. Kohlberg: traditional christian morality was a matter of doing your best to avoid attracting God's displeasure, by reducing your sins to the minimum. It wasn't about how to make something good, but only about how to make and keep yourself pure. Traditional Christian consciousness was an internalized master-slave relationship.

A modern Christian doesn't bother about saving her soul; instead she prefers to lose it in her work. This work is the work of love. It is creative and redemptive work by which, most typically, value is bestowed upon people who would otherwise lack it. Love saves the world and justifies the poor, the wicked and the ungodly — including even you and me. A simple way into Christian ethics is to take the whole of the traditional theology of redemption as our programme. Everything they thought God had already done for them, we are going to have to do for each other. Only, today people, young people at our schools, don't need to be saved from sin so much as from *meaningless-*

ness, worthlessness and nihilism. Brace yourself for the task of doing the work of God. The postmodern age seems to call for heroic ethical creationism.

Wow... this is heavy! The basic question: in this possible after structuralism? Is it possible to equip aspirant teachers to be one of the 'creative minority' (Jaspers) that believes that it is possible...? Is it possible after the break-down of communism and other -ism to inspire people to 'play that they are not afraid'? And what is your philosophical or political or religious foundation? Who is prepared to say something? Who dares?

In the next historical survey you will discover that it is possible.

5. Historical view of moral education in Dutch schools.

First step: the interest for values in the Dutch school was growing more and more in the early 19-seventies, because moral education was fallen into oblivion. There was a crisis, and in my view there still is. Nobody in our country has his doubts about the necessity of moral education.

Second step: there are initiatives based on the theory of Lawrence Kohlberg. He studied the moral development and puts us on to the right scent of six levels. Purpose of moral education is to bring us at the highest level, the level of universal, moral principles. His study can give us some information about the moral position of students, and gives us some global guide-lines for methods of teaching.

Third step: we discovered Louis E. Rath⁵. Rath was allergic for authoritative personalities and systems. Moral education is not possible by imposing one's will upon a person. It is contrary to the autonomy of the people. He developed a model of moral education and in the centre of it you find the free and independent choice of the pupil, based on the theory of humanistic psychology (Rogers-Maslow). The way of finding values was more important than the question which values the pupil choosed. His theory leads practically - - in my view - - to relativism, to the opposite of the authoritative moral education.

Three steps on the floor of the didactics of moral education.

The next step is on the floor of theology: of moral-theology.

The Dutchman H. Hermans developed a theory of valuation with three basic didactically insights:

1. a special attention to axiology, the theory of values and fields of values.

2. the victory over relativism of values with symbolic interactionism: everyone needs others to explain something about and develop his fields of values.

⁵ L. E. Rath s.c.s., *Naar eigen waarden (Values and teaching)*, orig. English language edition published by Charles E. Merrill, Publishing Division of Bell and Howell Company, 1966.

⁶ P. v. d. Plas, *Waardenontwikkeling in het onderwijs*, 's-Gravenhage, 1981, 2:

3. There is a possibility for learning about values in education.

H. Hermans shows us, following L. Kohlberg, that the possibilities for moral education were found in a cognitive approach.

P. van der Plas e.o.⁶ — following Hermans — are showing us a program with 7 levels:

1. the student finds words for it and characterizes the value-theme in terms of a problem.

2. explaining values: the student explains his own values with his own words and symbols.

3. explaining feelings: the student explains which feelings are connected with the personal values.

4. the student relates values: his own values with the values of others (character-change!)

5. the student explains and presents the results of levels 1—4.

6. The student validates values: the student acts according the chosen values.

6. Values and Norms in education.

6.2.1. Value-code and decision.

My own thinking about values and norms in education is — following v.d. Plas and v.d. Ven — based on this 6 levels, but in view of the special purposes of a school with pedagogics in the centre I suggest to make a special personal document: it is a value-code. The student describes and explains the most important personal values and copes this with the expectations about the future (job, family, e.s.o.). This confrontation with the expected future should result in a mission-statement: (a) personal motive(s) are transformed into a basicstatement to steer the acting of the student. I think it is important to accentuate the meaning of the decision as the central finding-place of the ethical.

It asks for a cultural-philosophical analyse of the culture, of the society, in which the student lives. But how to analyse, and how to learn to make this analyse personally?

I agree with K. Nipkow⁷ and L. E. Raths that the good, the Good, should be chosen independent and in freedom. Freedom first! The warning of Raths is correct and the call for autonomy is obvious. But in the tension of 'Führen oder Wachsen lassen' — to lead or to let grow in pedagogic way — students need more than the influence of the humanistic psychology (C. Rogers e.o.). They need more than interaction with their friends. The Structuralist is warning us to be not to optimistic about the 'unfolding' and the 'growing' of the child.

⁷ K. Nipkow, *Moralerziehung heute: Erziehungswissenschaftliche und theologische Probleme*, in B. Gladigow, *Religion und Moral*, Düsseldorf, 1976, 173.

Answering Charlotte Bühler and Melanie Allen⁸, and the Dutch Theologian van Gennep⁹, I think students need a clear identification-person with a structured value-diagram in a secure surrounding.

6.2. *Teachers: challengers to freedom*

I'd like to intercede for the position of the educator in challenging freedom. To challenge, not to adapt. And freedom, but in a special way!

Challenge

(narrative): The family goes on holiday: in the mountains on a camping site. Daddy — not enough time in daily life — is having great fun with his children. One day he suggests to his son to go for a walk. And the boy likes that. Together they walk, with pleasure, in the unknown, in the adventure and in the nature. Suddenly there is some water, a brookled, in which several stones. Daddy: 'Look over there, such a nice coloured stone!'. And the son: 'Yes, we should bring it to mama, and... look over here: this one is even more beautiful!'

Enthousiastically they collect stones and bring them home. Stories are told, questions about the stones,...

The neighbour, one tent further on, sees it, hears it and concludes: 'That is also good for my son'. He asks the direction of the brookled and suggests to his son to make a walk because he wants to show him something special. Together they go. The boy likes to take a walk, but when he slackers or when he stopped to see a tree or a mushroom, daddy calls him: 'hurry up, we have to reach the target!' Then they come to the brookled and daddy is picking up a stone and says: 'Look over here! This is a beautiful stone. You should keep it very carefully'. The boy looks at it in a forced way and puts the stone in his pocket. By request of his father he collects more stones to keep.'

In the first story there is challenge and there is freedom.

They are spontaneously together and the surprise feeds the astonishment and wakes up something in the boy that is growing and growing.

The second story: one takes the other to make a walk. The boy is learning something, but nothing inside him is 'touched': it is not his own discovery, there isn't freedom.

Moral education: 'good' should be discovered in the way we educate. Cognition and affection together: 'good' should be personally discovered! Something inside should be 'touched'.

6.3.1. *Freedom*

Freedom, not in the liberalistic view (do what you want to do) and not in the view of the Existentialism (J. P. Sartre: damned to be free), but in the view of the Thora and the central meaning of the New Tes-

⁸ Ch. Bühler en M. Allen, *Inleiding tot de humanistische psychologie*. Bilthoven, 1972, blz. 85.

⁹ Van Gennep, *De terugkeer van de verloren Vader*. Baarn 1989.

tament (Gal.5, 1 and 5,13). It is the freedom with the deep psychological meaning of 'the absense feart'. I believe that everyone *is called to be free*.

Security is a condition to challenge freedom, and I choose to make a religious foundation, a theological-antropological theory or 'framel', in the postmodern way.

I think the teacher should represent that security and should devote his work (of love) for the school as 'a community of learning and a community of living'.

The personal value-code of the teacher should be clear and the (aspirant-) teacher should prepare himself for questions about his or hers personal values.

And a school with a mission, the message of the values of the Bible, asks for a teacher that confrontates the students also with the basic values of the Bible and the Jewish/Christian tradition.

In my view A. Althuis¹⁰ is right that we should confrontate students with an antropological-biblical model of relations, to give them some orientation in and the possibility to analyse their culture, which is ill. It is also the choice for investing in a culture-transforming education, and the beleve that the deepest values of the Bible and the Jewish/Christian tradition will give answers that we need to transform this world into the 'Dream of God'. And God will meet us in His Future.

Freedom is the message, and it will create its own medium.

Freedom is the centre, the hart, of mankind.

The four relations in the Bible:

- to myself,
- to other(s) community/society,
- to nature, creation, to the earth,
- to God, or the Oother.

The basic values in this relations:

Love, Justice and Truth

These words need explanation, but not here and now!

7. Innovation strategy

This biblical-antropological frame can be used by school-management to make policy and to choose the right strategy in schoolteam-processes. The main reason that this subject 'about values and norms' is not the first priority of school-management is that there is hesitation about the dynamic emotional reactions of the teachers.

Experinces on other educational institutes can help us to overcome this hesitation. I want to introduce to you a strategy for starting up a team-proces to put his theory into practice.

1. Introduction of the theoretical frame: chrismatical speech.
2. Ways to proceed:

¹⁰ A. Althuis, *Werkboek Levensbeschouwing*, De Horstink Amersfoort, 1992.

a. Do not argue about the theoretical frame, but use it as a starting-point to choose priorities (postmodern).

b. Choose with the team which 'relation' (to myself, the other(s), nature, God) should have the attention of the team for the next period

c. Recognise what already is achieved.

d. Make some appointments about the way you evaluate the individual searching of teachers: ask them to translate the basic-words **'love, justice and truth'** into their own professional skills and professional knowledge, into the curriculum and the special literature and materials. I think that a continuous presentation of results and ideas of individual teachers to the team is a good starting-point and the best way to make this a qualitative team-process.

3. Evaluate continuous the results of this team-process and confrontate them with the theoretical frame and the results of the students. Ask the students to help with the curriculum-development.

John F. Kennedy said when he was inaugurated to be the president of the U.S. of America (1961):

'We shall pay any price, bear any burden, meet any hardship, support any friend, oppose any foe, in order to assure the survival and the success of liberty.'

Together with the justice-dream of Martin Luther King jr. — 'free at last' — they still can be the moving forces in the Western World. But they need translators to education: teachers who will be challengers to freedom.

WORKSHOP

Questions: (guide-questions — please make a choice).

1. What are the main purposes of prospective pedagogies in your opinion?

2. Statement: 'The (ethical) frame is not sacrosanct any more. It is ours. All frames — whether we are talking about religion, morality, scientific theory, philosophy, logic or whatever — all frames are human historical-cultural improvisations. We made them. Their function is — always was — to overcome nihilism by imposing some structure upon and injecting some value into our life-world.'

What is 'good'?

3. Is the anthropological and biblical model of A. Althuis, together with the central meaning of the teacher (challenger of freedom), an answer to the pedagogic challenge of 'values and norms in education'?

Explain your own basic values and compare them with the values of others. What are the consequences of your values for your profession?

TIPURI DE ÎNVĂȚARE: DE LA CONCEPTE TEORETICE LA APLICAȚII PRACTICE

V. GOIA

ABSTRACT. — **Types of Learning: from Theoretical Concepts to Practical Application.** The paper is both theoretical as well as concrete applicative. Through his content and examples taken from the preuniversity teaching of the Romanian language and literature he is included in what is known as the didactics of the speciality. The paper has three chapters: 1. Types and Criteria of the Teaching Process; 2. The Didactics and the Logics of Learning; 3. Steps in Teaching Romanian Language and Literature.

Names like R. Gagné and G. Claus are mentioned in the paper too. Concrete teaching of grammar notion or literature claims the logical approach of these disciplines.

Thus the natural relation on the basis of this process is: scientific content — objectives — methodology.

The last chapter shows the steps of learning: learning through identification, learning through opposition and learning through correlation. These are illustrated with concrete notion taught in gymnasium and secondary school.

1. Tipuri și criterii ale procesului învățării.

În domeniul pe cât de eterogen pe atât de controversat al teoriilor învățării există totuși un consens în privința departajării acestora în două grupe principale. Prima cuprinde teoriile cognitive aparținând psihologiei gestaltismului și neogestaltismului, cu reprezentanți precum Tolman, K. Lewin, iar cea de a doua încorporează teoriile de factură asociaționistă, gen Pavlov, Thorndicke, Skinner, Hull ș.a. Căutând să răspundă la întrebarea „Ce se învață?“, teoriile din prima categorie susțin că se învață „structuri cognitive“ iar cele din a doua categorie argumentează că „deprinderile“ sunt rezultatul învățării¹. Din studii recente se degajă ideea că momentul actual se caracterizează prin „încercarea de elaborare a unui model interacționist-sistemic“² axat pe subiectul care învață și-si dirijează propria activitate.

În general, prin învățare se înțelege o activitate conștientă având ca rezultate fie achiziții de cunoștințe, fie operații intelectuale și însușiri de personalitate, toate devenind „bunuri“ personale, întărite mereu prin exerciții. De asemenea, nimeni nu mai contestă astăzi faptul că învățarea este condiționată de perceperea inițială a materialului de

¹ Ernest R. Hilgard, Gordon H. Bower, *Teorii ale învățării*, E. D. P., București, 1974, p. 14-15.ŭ

² T. Podar, *Dinamica și structura învățării*, în vol. *Introducere în psihologia contemporană*, de I. Radu (coordonator), Ed. „Sincron”, 1991, p. 137.

învățat, de înțelegerea și memorarea acestuia, completate de întrebuintarea lui în noi conexiuni și sisteme de informații.

În legătură cu actul propriu-zis al învățării se constată un paradox. În timp ce teoriile de diverse orientări se distanțează, prin generalitatea lor, de demersul practic al însușirii, cei care învață (elevii și studenții) spun, de obicei, la modul concret: „învăț” la matematică, „învăț” la istorie sau la literatură ș.a.m.d. Cel care întrebuintează numai singurul verb „a învăța” nu prea dobândește nimic. De aceea se naște întrebarea: poate exista un „model” al învățării pentru toate disciplinele școlare? Dacă răspunsul este afirmativ, atunci „modelul” respectiv trebuie să aibă un caracter pe cât de abstract pe atât de general, încât învățarea fiecărei discipline să încapă sub cupola lui, susținută de niște principii generale de care ține seama sau nu actul învățării concrete. Dacă răspunsul este negativ, fiecare disciplină își construiește un „model” propriu al învățării, fără a fi preocupată dacă acesta se potrivește și altora, rămânând ca psihologia și pedagogia să construiască, la modul teoretic, un „supramodel”, bazat pe modelele științifice particulare.

Judecățile de mai sus își au motivarea tocmai în distanța prea mare care există între teoriile învățării, rod al cugetării și experimentării psiho-pedagogice, și practicile procedurale ale învățării. Pentru a o micșora, unii teoreticieni au construit cât mai multe tipuri de învățare, concepute nu pe criterii unice, ci mixte. De pildă, R. Gagné își „aranjează” cele opt tipuri de învățare în mod „ierarhic”, de la simplu la complex, întemeindu-se pe ipoteza că „fiecare învățare de ordin superior depinde de stăpânirea celei precedente”³. Astfel, tipurile recomandate aparțin unele grupului teoriilor cognitive, altele celor de nuanță asociaționistă. Căci e o mare deosebire între învățarea stimul-răspuns, între aceea bazată pe reacția în lanț, pe asociația verbală, pe de-o parte, și tipurile superioare, numite de autorul lor, învățarea conceptelor, a principiilor și a rezolvărilor de probleme. Însuși Gagné recunoaște că diferențele dintre tipurile respective sunt mai importante decât asemănările. Probabil că atât Gagné, Bruner cât și alții și-au dat seama că nu există o succesiune unică în învățare. Că aceasta depinde de diferiți factori:

- de învățarea anterioară
- de natura materialului de învățat
- de particularitățile individuale ale elevilor
- de obiectivele operaționale propuse etc.

În privința „sintaxei” de abordare a conținutului științific în procesul învățării, pedagogul german Günter Claus recomandă câteva cerințe:⁴

- să se analizeze structura conținutului și operațiile de însușire ale acestuia;

³ Ernest R. Hilgard, Gordon H. Bower, *op. cit.*, p. 541—542.

⁴ Apud Ioan Neacșu, *Instruire și învățare*, Ed. Științifică, București, 1990, p. 188—200.

— să se urmărească simultan formarea capacităților mintale și însușirea cunoștințelor;

— să se procedeze la structurarea independentă a conținutului prin învățare dirijată și nedirijată.

Din majoritatea cercetărilor consacrate tipurilor sau categoriilor de învățare rezultă o diversitate a criteriilor, urmărindu-se fie formarea unor capacități mintale, fie a unor performanțe informaționale, fie o modificare a comportamentului subiecților care învață. Substanța, adică conținutul științific al demersului instructiv-educativ, este prea puțin luat în seamă.

2. Didactica și logica învățării.

În studiile de didactică și de psihologia învățării se vehiculează așa-tazi cu o sumedenie de concepte ori sintagme polisemantice: „logica predării proiectate“, „modelul simplificat al logicii instruirii“, „principiul procedural“ sau „principiul tehnologic“ etc. Prin ele se descrie un anumit tip de comportament al profesorului în activitatea de predare. Dar nu se spune al cărui profesor: de fizică sau de desen, de chimie ori de educație fizică? Mai mult, se recunoaște că „principiul tehnologic“ nu ambiționează să descrie „cum profesorul X își concepe în mod concret predarea în termenii regulilor și standardelor cerute de natura conținutului, de particularitățile elevilor“⁵, ci se referă la relația obiective-criterii-sarcini. De pildă, când profesorul își propune să utilizeze îndeosebi „metoda descoperirii“, conform principiului enunțat, dominante în actul didactic respectiv sunt: lansarea de ipoteze, cadrul problematizant, activitatea de cercetare individuală și mai puțin frontală a elevilor. Sigur, toate acestea sunt importante dar ele vor fi totdeauna determinate tocmai de natura conținutului științific al lecției. Nu orice conținut oferă material potrivit pentru descoperire sau problematizare. Nici chiar profesorii, când intră în clasă, nu prea spun: „predau o lecție prin conversație sau prin expunere“ ci, mai degrabă spun: predau „Cazurile substantivului“, predau romanul „Ion“ al lui Liviu Rebreanu, predau „Teorema lui Pitagora“ sau „Războiul de independență, din 1877—1878“. De aceea, a nu se ține seamă, în actul învățării, de specificul concret al disciplinei respective, care reclamă o anumită metodologie, înseamnă golirea actului didactic de fondul său esențial, oferind astfel argumente teoriei maioresciene a „formelor fără fond“. De pildă, analiza unui pastel de V. Alecsandri nu oferă nici pe departe posibilități de predare prin problematizare precum analiza romanului „Ultima noapte...“ al lui Camil Petrescu. Deci mai firească ni se pare relația conținut-obiective-metodologie, decât cele amintite mai sus.

Adeseori se repetă judecata conform căreia structurarea oricărui conținut nu poate face abstracție de „unitatea logicului și psihologicului“ și, deci, ordonarea didactică, nu se suprapune aiudoma peste ordonarea științifică. E adevărat, prin „ordonare“ se înțelege, o anumită succesiune a conceptelor, ideilor și teoriilor care susțin o disciplină. Dacă

⁵ *Ibidem*, p. 188.

structurarea psihologică vizează conștientizarea proceselor psihice angajate în învățarea unei unități de conținut, structurarea logică vizează aspectul formal, extern al cunoștințelor, pentru a ieși în evidență adevărul lor. Însă nu este îndeajuns. De multe ori structurile cognitive sunt ordonate și puse în raporturi combinatorice prin logica disciplinei predate în primul rând. De pildă, nu se predau întâi părțile secundare de propoziție ci cele principale pentru că acestea din urmă formează nucleul comunicării, și nu pentru a respecta principiul didactic: de la ușor la greu, de la simplu la complex, cum s-ar putea crede. Ordinea predării cazurilor substantivului sau a diatezelor verbale este „dictată” de logica limbii, apoi de cea didactică. În această privință T. Maiorescu avea dreptate când afirma că „limba (gramatica) este logică încarnată”⁶. Dacă logica limbii asigură corectitudinea exprimării, logica formală impune claritatea prin argumente a acesteia. Cu alte cuvinte, în procesul învățării trebuie să existe o deplină corespondență între cunoștințele însușite și adevărul exprimat, în sensul că fiecare noțiune să aibă o „relevanță”, o „rațiune internă”, să servească unei demonstrații sau aplicații. La întrebarea, de altfel legitimă, în ce ar consta gradualitatea predării-învățării unei științe? I. Neacșu răspunde: „în achiziția treptată de cunoștințe construite piramidal, așa cum orice teoremă se bazează pe alte teoreme demonstrate în prealabil”⁷. Însă, același autor greșește atunci când nu mai ia în considerare conținutul științific (cunoștințe, noțiuni, relații) în elaborarea schemei pentru o unitate de instruire de tip cognitiv. Astfel când concepe etapele unui „concept-structură”, el le sprijină numai pe doi factori, pe cel logic și pe cel psihologic, deosebind următoarele faze succesive: identificarea diferențierea formarea conceptului clasă formarea unui grup conceptual. Schema e credibilă, dar fără concretizarea ei la fiecare nivel în parte rămâne o pură abstracțiune.

3. Treptele învățării la limba și literatura română: concepte teoretice și indicații procedurale.

Se recunoaște existența, în predarea diferitelor discipline, a mai multor structuri de informații: structură în lanț, ramificată, concentrică, spiralată sau mixtă etc. De exemplu, gramatica limbii române este ordonată, prin programe și manuale, pe principiul concentric, în timp ce literatura pe cel liniar. Primul impune lărgirea mereu a cercului de cunoștințe, oferind prea dese situații de repetare a acestora, cu consecințele cunoscute, cel de al doilea, prin distanțarea în timp a informațiilor și noțiunilor învățate, facilitează fenomenul uitării.

Însă, pentru învățarea ca proces de cunoaștere a unei discipline, mai importante sunt „treptele” însușirii și fixării noțiunilor respective, cu efecte sigure de ordin formativ, de care nu ne ocupăm acum. Așadar, care sunt aceste trepte sau stadii pe care le parcurge elevul pe drumul învățării gramaticii și literaturii române? Din studiul atent al manua-

⁶ Apud Anton Dumitriu, *Istoria logicii*, E.D.P., București, 1969, p. 896.

⁷ Apud Ioan Neacșu, *op. cit.*, p. 192.

telor și din practica profesorilor se degajă trei trepte esențiale și obligatorii, care-l ajută pe elev sau student să înainteze spre știință, căpătând o tot mai sigură competență valorică. Acestea sunt învățarea prin *identificare*, învățarea prin *opozitie* sau antiteza și învățarea prin *corelație*. Succesiunea lor este mereu aceeași și rareori pot fi inversate, întrucât orice fel de învățare începe cu identificarea, opoziția are nevoie de ea, după cum corelația nu poate exista fără resorturile antitezei.

După cum se observă, am evitat termenul de „tip” de învățare, termen luat de psihologie din logica modernă. El apare la B. Russell, care definește „tipul” ca un domeniu de semnificație al funcției propoziționale, adică colecția argumentelor pentru care funcția are valori.⁶

Cele trei trepte amintite își găsesc temeiul și în faptul că subiecții care învață se îndreaptă ei spre știință (participă) și nu așteaptă ca aceasta să vină spre ei. În acest sens M. Malița afirma cândva că nici o cunoștință nu ocupă același loc în scara de valori a mai multor persoane. Aceasta înseamnă că nu toți subiecții sunt în stare să parcurgă cu ușurință treptele învățării, o parte dintre ei rămân la stadiul identificării și numai cei bine dotați și sărguincioși ating stadiul învățării corelative.

a) Ce înseamnă a *identifica*? Înseamnă a recunoaște, a constata identitatea unei noțiuni și a-i motiva existența. Motivarea se poate face numai prin acea „colecție” de argumente care-i justifică funcția valorică. Ea poate fi limitată la o caracteristică a noțiunii sau la mai multe. Recunoașterea unei forme verbale se poate limita la timpul acțiunii, după cum se poate extinde la: conjugare / diateză / mod / timp / persoană / funcție sintactică.

În general, identificarea se bazează pe noțiunea „ancoră” care înlesnește învățarea unei noi noțiuni: cea de adjectiv pe cea de substantiv, aceea de adverb pe noțiunea de verb, după cum însușirea metaforei nu se poate realiza fără cunoașterea prealabilă a noțiunilor de epitet și comparație etc. Și după formarea noțiunilor, ca principală secvență a procesului de învățare, exercițiile din manuale întăresc identificarea prin situațiile noi în care se cer a fi puse cunoștințele însușite. În enunțurile acestora se cer îndeplinirea unor sarcini de acest gen:

- Recunoașteți atributele dintr-un text dat arătând și cazul lor;
- Identificați și subliniați cu roșu predicatele verbale și cu albastru cele nominale dintr-un fragment didactic;
- Analizați substantivele existente într-un text literar studiat arătând: felul / genul / numărul / cazul / funcția sintactică;
- Identificați personificările din poezia X arătând rolul lor pe planul imaginii artistice etc.

Ca treaptă a procesului de învățare, identificarea are un caracter operativ, însă deseori se abuzează de ea producând monotonie și inhibare. Ca operație logică, ea reflectă legea identității și a rațiunii suficiente, obișnuindu-i pe elevi să păstreze ideii sau noțiunii cu care se

⁶ Apud Mircea Balaiș, *Logica simbolică*, vol. II, 1988 p.7—8.

operează identitatea cu ea însăși, acceptând numai judecăți întemeiate. Pe planul psihologiei învățării, identificarea dezvoltă gândirea analitică.

b) Înainte de a deveni o treaptă a procesului de învățare, opoziția există la nivel conceptual. Ea ne amintește de metoda dialectică a lui Hegel care se bazează pe triada: teză-antiteză-sinteză, fiecare reprezentând un moment al dezvoltării dialectice a conceptului ca entitate a logicii moderne.

La nivelul cunoașterii didactice, prin opoziție înțelegem un raport între două noțiuni, două judecăți, două caracteristici care au un statut antinomic, adică sunt contrastante din punct de vedere semantic și științific, contrastul fiind gradat, până la excluderea unuia din cele două fenomene. Astfel copii învață despre propoziții afirmative și negative, despre coordonate adversative (care exprimă un sens opus fără a se exclude) și disjunctive (al căror sens se exclude), despre pronume și adjective pronominale etc. Învațarea prin contrast pune în relief mai bine două noțiuni gramaticale sau literare, caracteristicile lor devenind mai evidente, luminându-se reciproc. De pildă, ajungând cu elevii la predarea adverbului, pentru ca elevii să analizeze corect unele cuvinte care pot fi când adverbe, când adjective, când substantive, predarea prin opoziție înlătură posibila confuzie. Astfel se pun față în față propozițiile: *Toamna este un anotimp bogat cu Toamna se numără bobocii*, elevii fiind obligați să disocieze prin analiză substantivul din primul exemplu de adverbul din al doilea exemplu, deși cuvântul este același ca formă. La fel se procedează în formarea deprinderii de a scrie corect cuvintele omofone (cu pronunție identică dar cu valoare gramaticală și ortografică diferite) de tipul: *Luna mai se numește și florar, comparată cu: De ce m-ai strigat în timpul orei?*

Predarea-învățarea prin opoziție nu mai decurge succesiv, precum aceea prin identificare, ci noțiunile, cunoștințele sunt însușite paralel, simultan, pentru a pune mai pregnant în relief caracteristicile ambelor clase de fenomene. Așa se procedează în predarea locuțiunilor verbale, puse în opoziție cu verbele din care s-au dezvoltat: *a năvăli / a da năvălă; a se rostogoli / a se da, de-a berbeleacul*. În cazul locuțiunilor adverbiale, acestea vor fi puse față în față cu locuțiunile prepoziționale, deosebirea fiind, aici mai puțin evidentă, elevii trebuind să aleagă una din cele două noțiuni, care i se cere: *În jur* stăteau copii din diferite clase (loc. adv.), față de: *În jurul profesorului* stăteau elevii cuminti. (loc. prep.)

Asemănător se predau noțiunile opoziționale de literatură: noțiunea de nuvelă se formează comparând-o cu schița, romanul cu nuvela, curentul romantismului în opoziție cu cel al clasicismului, proza subiectiv-lirică în contrast cu cea obiectivă, caracterizarea unui personaj, precum *Mircea* din „*Scrisoarea III*” în antiteză cu *Baiazid*, parvenitul cu inadaptabilul, avarul cu falsul avar, etc.

Opoziția are o funcție clarificatoare, nu-i permite elevului să greșească, fiind obligat să distingă și să caracterizeze noțiunile care i se

cer, apelând la analogie, comparație și disociere. În acest fel mintea elevului sau studentului e trează iar demersul învățării e ferit de monotonic. Mai mult, subiecții învățării capătă certitudine cu privire la cele însușite. T. Maiorescu numea certitudinea drept o „stare sufletească” provocată de o judecată ce ne pare evidentă⁹. Însă pentru a fi evidentă trebuie demonstrată prin apelul la acea colecție de argumente de care se ocupase Russell. Numai comparând și disociind mereu noțiunile predate se pot căpăta certitudini.

⁹ Titu Maiorescu, *Scrieri de logică*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1988, p. 238.

DE LA TEORIILE LECTURII LA DIDACTICA LECTURII

ION DRĂGOTOIU

ABSTRACT. — *From the Theory to the Didactics of Reading.* The reading of books (of texts in general) has a decisive role in the process of human formation. The process of reading and its result in the readers' mind was analyzed from different point of view: sociological, psychological, of hygienics of reading, of the theory of communication etc.

The author stresses some of the ways and modalities of turing to account them in the didactic process as well as of giving some arguments for the constitution of the didactics of reading and the necessary matters to be treated by didactics.

Lectura în procesul formării umane

Lectura, cititul cărților este principala cale de acces la valorile culturale ale umanității, constituind modalitatea esențială de integrare a omului în cultură. În concurență, azi, cu mijloacele moderne a.v., cartea își păstrează funcțiile ei esențiale. Aceasta deoarece, spre deosebire de ascultător sau spectator, cititorul are avantajul de a dispune de text după bunul său plac, de a-i controla cronologic secvențele, de a-l relua, a-l interpreta, a-l decontextualiza. Lectura textului „permite revenirea asupra secvențelor parcurse și scapă de sub constrângerea limitărilor de loc și moment (ceea ce-i conferă valoarea unui instrument principal de teaurizare și difuzare a cunoștințelor)” [Paul Cornea, 1988, p. 21].

Pornindu-se de la această caracteristică a cărții (a textului scris în general) se evidențiază rolul deosebit al cărții în procesul formării umane, considerându-se că ea este „instrumentul de comunicare cel mai sigur, cel mai ușor de minuit care a fost inventat vreodată, este prima care a permis omului să învingă timpul, apoi, spațiul.” [Chronique de l'UNESCO, 1972, p. 3]

„Cărțile sînt indispensabile educației” se afirma în *Charta cărții* evidențiindu-se astfel rolul pe care cartea (lectura cărților) îl are în procesul instructiv-educativ școlar.

Accesul la informația cuprinsă în cărți îl asigură lectura, cititul cărților. Lectura și cititul sînt definite în *Micul dicționar enciclopedic al limbii române* astfel:

- A citi** — 1. A parcurge un text (pronunțînd sau nu cuvintele) pentru a lua cunoștință de cele scrise în el. A face cunoscut altora, rostind cu voce tare, conținutul unor scrieri.
2. A pătrunde, a descoperi un lucru ascuns, o taină din atitudinea cuiva, din expresia figurii altuia.

3. A învăța, a se instrui, a se cultiva.

4. În superstiții: a citi în stele (= a prezice), a citi în palmă (= a ghici).

Lectura este definită ca: „Faptul de a citi, citire, citit. A face lectură = a citi ceva din plăcere“. Definițiile sînt succinte și neglijează multe din corelații (lectură-decodificare, lectură-receptare etc.). Doar simpla reproducere a definițiilor din dicționar atestă bogăția de sensuri și semnificații a termenilor.

Prima constatare pe care o facem, pornind de la aceste definiții este aceea că *lectura* este un act *inițiativ* care presupune stăpînirea unui cod (cel al utilizării semnelor grafice și al sensurilor cuvintelor). A opri însă lectura la acest nivel seamănă cu a privi suprafața unui riu în mișcare (rîul lui Heraclit care este în fiecare clipă altul) doar pe o secvență a sa fără a lua în seamă izvorul, cursul lui, compoziția apei, rolul lui în natură și în viața oamenilor etc.

În al doilea rînd, lectura are un evident caracter formativ, este „un eveniment al cunoașterii“. În acest sens, cărțile („memoria scrisă a omenirii“) constituie principala cale de acces la modul de a gîndi și simți al umanității în devenirea ei istorică.

Pentru a accede la conținutul cărților individul uman trebuie să aibă *cheia* de acces și *voința* de a cunoaște și prelucra tezaurul cultural inclus în cărți modelîndu-și astfel propria personalitate. În relația cu cartea (relație de comunicare, înfăptuită prin actul lecturii) individul nu poate rămîne indiferent. Fie că o apreciază sau o neagă, ea îl modelează într-un anumit fel.

Lectura cărților (cînd ele sînt bine selectate) înseamnă și o perfecționare a actului lecturii, a receptării comunicării scrise. Goethe afirma: „Oamenii simpli nu știu cit timp și cîtă trudă îți trebuie ca să înveți să citești; eu am muncit pentru aceasta 80 de ani și nu pot spune nici acum că am reușit.“

În al treilea rînd, actul lecturii constituie principala cale de acces la cultura umanității facilitînd prelucrarea ei de către individul uman și asigurînd, pe această bază ridicarea acestuia din sfera cotidianului în cultură, integrîndu-l în spiritualitatea umană în devenirea ei. Lectura presupune existența a doi factori: cartea și cititorul. Cititorul (lectorul) nu trebuie să se rezume la lectura unei cărți ci să realizeze un „lanț“ al lecturilor (de preferință a unor lecturi îndrumate cu competență).

În acest sens *biblioteca*, ca depozitară a tezaurului pe care-l reprezintă cărțile devine un spațiu vrăjit, un teritoriu în care, pătrunzînd, cititorul trăiește o aventură, cea a cunoașterii. Referîndu-se la rolul bibliotecii, Borges afirma (după Emerson) că biblioteca este „un cabinet magic în care există multe spirite vrăjite. Aceste spirite se trezesc atunçi cînd le chemăm. Cu alte cuvinte, dacă nu deschidem o carte — care, literal și geometric este un volum — aceasta rămîne un lucru între alte lucruri. Însă cînd o deschidem, cînd cartea întîlnește pe cititorul său, atunci are loc actul estetic; altminteri cartea este ceva mort.“ [Borges, 199, p. 26].

Totodată, o carte trimite (direct sau indirect) la alte cărți. De aceea,

pentru a recepta cit mai deplin o carte e necesar un „lant“ al lecturilor, un contact permanent cu biblioteca. Relația carte-biblioteca, dialogul generațiilor prin intermediul cărților sînt magistral surprinse în romanul *Numele trandafirului* al lui Umberto Eco: „Pînă atunci crezusem că orice carte vorbește despre lucrurile omenești sau dumnezeiești ce se află în afara cărților. Acum mă dumiream că adeseori cărțile vorbesc despre cărți, sau e ca și cum ar vorbi între ele. La lumina gîndului acestuia, biblioteca mi s-a părut mai neliniștitoare. Era deci locul unui îndelungat și secular murmur, al unui dialog nedeslușit între pergament și pergament, un lucru viu, un receptacul de puteri de nestăpinit de o minte omenească, tezaur de taine emanate de atîtea minți sau supra-viețuind morții celor ce le făcuseră, sau mijlociseră apariția.“

Lectura cărților cere răgaz pentru lectură, înțelegere și comunicare, spre folosul cititorului. Acest aspect este surprins cu deosebită plasticitate în cultura noastră veche de către Miron Costin: „Că nu există alta mai de folos omului zăbavă decît cititul cărților.“

Modalitățile de lectură se schimbă în funcție de cititor, de epocă, de specificul textului etc. Referindu-se la ritmul lecturii Flaubert afirmă: „Minunați oameni existau în secolul al XVII-lea! Cit de încet știau ei să citească“. Lectura activă dar înceată, dublată de meditații asupra textului, de corelații cu alte texte este recomandată de către criticul Emil Faguet: „Pentru a învăța să citești trebuie în primul rînd să citești încet, apoi să citești mereu mai încet pînă ce la ultima carte vei învăța să citești foarte încet. Numai atunci te vei bucura de frumusețea ei, numai atunci vei învăța din ea, numai atunci vei avea dreptul să o critici.“ [Emile Faguet, 1973]

De la teoriile lecturii la didactica lecturii

Scrisul fiind un element esențial al cunoașterii umane, o modalitate de conservare, transmitere și producere a culturii e firesc ca procesul „descifrării“ și „decodării“ lui prin lectură să fie abordat din diverse unghiuri. Aceasta și datorită faptului că scrisul, (textul, cartea) este un fenomen complex; în strînsă legătură cu existența umană. Astfel, din perspectivă psiho-fiziologică au fost analizate probleme ca: mișcarea ochilor în timpul lecturii, perceperea unor unități de text (eptan), lectura și memoria, lectura și învățarea umană etc. Din perspectivă sociologică au fost analizate: date despre carte, structura mesajelor, circulația cărților, raportul autor-carte-cititor, categorii de cărți și raportul cititorului cu ele etc. Din perspectiva teoriei informației au fost investigate comunicarea orală și cea scrisă, principiile comunicării literare, științifice etc. Culturologia, istoria culturii s-au ocupat de rolul cărții în istoria umanității, istoricul cărții etc. Lectura a mai fost privită și sub aspectul tehnicilor lecturii, al igienei lecturii etc.

Fiind o cale și o modalitate esențială a cunoașterii umane lectura se învață sub acest aspect ea avînd un rol esențial în procesul didactic. Există o vîrstă a învățării lecturii? Teoretic, nu. Practica însă a de-

vedit că apropierea de carte și lectură începe de la o vîrstă foarte fragedă și că învățarea optimă și fructificarea ei se înfăptuiește în perioada școlară sub îndrumarea atentă și competentă a profesorilor.

Pentru o didactică a lecturii

Paul Cornea definea lectura ca „o abilitate“ ... o componentă (a actului învățării umane n.n.) care presupune învățarea unor reguli și cunoașterea unui repertoriu. [Paul Cornea, 1992].

Aceasta se realizează în cadrul familiei și al școlii, celei din urmă revenindu-i un rol hotărîtor. Școala trebuie să-l formeze pe elev ca cititor. „A ajuta un copil nu-nseamnă a căuta să-i transmiți o tehnică sau o știință, ci a-i permite să construiască instrumentele de care are nevoie“. [A. F. L. Lire ...]

Didactica studiului textului nu abordează textul ca element închis, cu valoare „în sine și pentru sine“ ci explorează cu precădere forța de iradiere pe care acesta o exercită asupra cititorului ca urmare a lecturării. Se apreciază că prin lectură textul acționează în trei direcții principale: în sfera *cunoașterii*, în sfera *competențelor și abilităților* legate de lectura și receptarea textelor precum și în sfera *convîngerilor și atitudinilor*. [Al Crișan, 1992]

Toate acestea interacționează în cadrul procesului didactic.

Didactica lecturii abordînd interrelația dinamică dintre individul uman (tinărul în formare) și textul scris trebuie să aplice în investigarea acestui domeniu datele cucerite de teoriile lecturii contribuind totodată la îmbogățirea acestora. Astfel, dacă ne raportăm la teoria lecturii, cu privire specială la cititor și actul lecturii, și o corelăm cu didactica lecturii nu putem fi decît de acord cu faptul că și în procesul didactic „un text bine citit poate fi interpretat într-o manieră apropiată, altfel spus, lectura adecvată este o condiție sine qua non a structurării unei competențe interpretative rafinate.“ [Al. Crișan, 1992] Această competență de lectură trebuie să fie formată. Și ea se formează în procesul didactic prin lecturi rigurose selectate și îndrumate. Formarea competenței de lectură în școală prezintă importanță și din alt punct de vedere. Astfel, se admite că: „A învăța pe copil să citească înseamnă a-i deschide calea dezvoltării intelectuale.“ [Dottrens ș.a., 1970, p. 18]

Comunicarea didactică — definită drept o comunicare care se asimilează și produce o schimbare, o modificare la cel aflat în procesul de instruire și educare presupune și comunicarea cu textul și asimilarea de cunoștințe, idei, sentimente etc. pe baza acestuia.

Procesul didactic al „învățării“ lecturii se constituie ca un act de inițiere pornind de la învățarea codurilor spre desprinderea sensurilor profunde și integrarea lor în sensuri desprinse din alte lecturi și pînă la încifrarea acestora în texte produse de către cel aflat în procesul de învățare a lecturii. Rezultă deci că a învăța un copil să citească nu e egal cu a-l învăța să descifreze scrisul ci presupune mult mai mult, esențial fiind să asimileze și să producă informație o dată cu lectura. Ca proces didactic învățarea lecturii presupune descifrarea semnelor, legarea lor în cuvinte, enunțuri, desprinderea sensurilor, producerea de

enunțuri (texte) și implicit de sens. Prima formă de lectură pe care o învață copilul este așa numita lectură *de învățare*. Este o lectură de învățare a semnelor și codurilor fiind continuată cu învățarea diferitelor tipuri de lectură. O astfel de lectură cere atenție, voință, muncă, exercițiu. Poporul nostru a surprins plastic aceasta în proverbul: „Rădăcinile învățării sînt amare însă fructele ei sînt dulci”.

Teoria lecturii [vezi Paul Cornea, 1988, p. 139—142] stabilește mai multe tipuri de lectură, fiecare dintre acestea avînd importanța sa în procesul învățării lecturii și al receptării culturii prin lectură. Dintre acestea reținem:

a) *Lectura lineară* — o lectură neevoluată în care textul e parcurs secvențial și în întregime de la început pînă la sfîrșit. Subvocalizarea se menține doar atunci cînd apare un cuvînt necunoscut. Cimpul de lectură este extins la cuvînt sau pînă la sintagme. Sensul se prinde greu și ca urmare lectura obosește și plictisește.

b) *Lectura receptivă* (Receptive reading), o variantă ameliorată a lecturii lineare, se caracterizează prin parcurgerea integrală a textului, însă cu suplețe, variînd considerabil viteza de lectură, cu reveniri ocazionale, acordînd atenție punctelor strategice ale textului (introducere, concluzii etc.) pentru a înregistra complet și exact, cu maximă acuratețe, ceea ce comunică textul. Se prezintă ca o lectură intensivă, analitică, asimilatorie, este lectura de asimilare a unor cunoștințe din manuale, cursuri, studii științifice etc. După unii cercetători o variantă a acesteia ar fi *lectura asociativă* (Responsive reading) care presupune efectuarea cu atenție și implică reveniri, retrospectii și momente de întrerupere. Textul îi servește cititorului drept bază pentru impulsuri asociative, reflexive și creatoare.

c) *Lectura literară* este o variantă a lecturii receptive și asociative. Modalitatea de abordare depinde de specificul textului (roman clasic sau modern, nuvelă, poem, lirică etc.) și de proiectul de lectură al cititorului. Ea impune cititorului acceptarea situației în ficțiune și cere să fie acordată o atenție prioritară formei (cum se spune și nu ce se spune). E o lectură lentă, cu reveniri, întreruperi, cu intrări multiple în funcție de text și de cititor.

d) *Lectura informativă globală* e o lectură selectivă care urmărește obținerea unei idei de ansamblu asupra textului. În o astfel de lectură cititorul explorează cu privirea suprafața textuală în căutarea unor puncte de sprijin (cuvinte cheie, grupuri nominale cu funcție tematică etc.). Eficiența unei astfel de lecturi „în survol” depinde în mare măsură de cunoștințele prealabile ale cititorului despre autor sau problematica tratată precum și de antrenamentul, discernămîntul sau buna condiție fizică și psihică a cititorului. E o lectură de informare, o lectură aplicată la lectura preseii etc.

e) *Lectura exploratorie* (skaning, éretage, reperaj), constă în găsirea unui simbol sau unui grup de simboluri predominante din ansamblul unui text (găsirea unei figuri de stil într-un text, a unei referințe în dicționar, a unei tematici într-o bibliografie etc.). Ea diferă de lectura

globală sau lineară, deoarece se focalizează asupra unui singur punct, facilitează realizarea cu operativitate a unor obiective prestabilite.

f) *Lectura de cercetare* (search reading) apare ca variantă a lecturii exploratorii și constă în recuperarea unei informații pe o temă prestabilă dar căreia nu-i cunoaștem cu precizie reprezentarea simbolică. Se caracterizează prin explorarea atentă a textului în direcția globalității (nu și linearității) și prin frecvente avansări și reveniri.

g) *Lectura rapidă* constă în raționalizarea mecanismelor perceptive și comprehensiune spre a obține performanțe superioare atât în plan cantitativ (sporirea vitezei), cit și calitativ (eficiența asimilării conținutului). Tehnicile unei astfel de lecturi se adaptează mai bine textelor referențiale, mai greu celor pseudoreferențiale și deloc celor autoreferențiale (de aceea nu pot fi folosite în lectura unui roman modern, spre exemplu).

Practica didactică a lecturii presupune lectura de învățare și un intens exercițiu de lectură precum și cunoașterea și exersarea diferențiată a tuturor tipurilor de lectură enumerate. Dintre acestea, în școală trebuie să se însușească deplin lectura receptivă și lectura literară. Exersarea zilnică a acestora face din elev un cititor avizat de literatură și un cititor capabil să asimileze cunoștințe prin lectură.

Cartea fiind pentru copil un obiect cognitiv acesta trebuie să exerce asupra ei o muncă deliberată și inteligentă. Citind un text elevul trebuie să învețe să-i pună întrebări, să elaboreze raționamente pe baza lui, să construiască ipoteze, să formuleze și să rezolve probleme, să descopere, în manieră proprie, regulile de funcționare ale limbii scrise și să construiască enunțuri și texte.

În școală comunicarea prin carte (text) se interferează cu discursul didactic al profesorului. Intervenția dascălului trebuie să fie cumpanită. În școală discursul didactic (intervenția dascălului) în raport cu învățarea din carte cunoaște cel puțin următoarele forme:

— dascălul aduce informația gata prelucrată și o prezintă (face ceea ce crede el nu ceea ce are nevoie copilul);

— aduce informația dar și exersează un anumit aspect al comportamentului, sistematizându-l, mai mult sau mai puțin (prin rezolvarea de exerciții, probleme, teme de muncă independentă etc.);

— conduce copilul să se gândească la ceea ce face, conștientizând permanent actul învățării.

Se admite, în general, că acesta din urmă constituie cheia succesului în actul de învățare.

A învăța pe copil să citească este o datorie a școlii în general (nu a unui singur obiect de învățământ) căci a învăța geografia, matematica, istoria etc. înseamnă și a ști să preiei și să prelucrezi informațiile scrise din domeniile respective.

Lectura ca proces didactic este o activitate complexă care se învață, aceasta presupunând: a ști să descifrezi un text, a trăi ceea ce citești, a înțelege ce citești și a găsi soluții la probleme, a desprinde informații și a accede la exprimarea gândurilor și sensibilității, a te distra și a evada prin lectură, a percepe scrisul cu ochii și auzul, a-l re-

prezenta și a-l produce. De aici rolul deosebit al școlii în a face din clevi cititori, lectori avizați ai diferitelor tipuri de texte, capabili să asimileze cunoștințe, sentimente, atitudini și să preia astfel și să prelucreze în folosul propriu și al colectivității cultura umanității.

BIBLIOGRAFIE

1. A.F.L. (Association française pour la lecture) *Lire, c'est vraiment simple!*, Editions M.D.I., B.P. 69—78630 ORGEVAL
2. J. L. Borges, *Cărțile și noaptea*, Editie îngrijită, prefată și traducere de Valeriu Pop, Junimea, Iași, 1988.
3. Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii*, Ed. Minerva, București, 1988.
4. Paul Cornea, Probleme ale lecturii — pe scurt —, în *Limbă și literatură*, vol. III-IV, 1992, p. 156—166.
5. Alexandru Crișan, *Lectura, textul și proiectarea conținuturilor învățării*, în *Limbă și literatură*, vol. III-IV, 1992, p. 225-229.
6. Dottrens, R., Gaston Mialaret, E. Rest, M. Ray, *A educa și a instrui*, E.D.F., București, 1970.
7. Emile Faguet, *Arta de a citi*, Ed. Albatros, București, 1973.
8. Adalbert Falcon, *Universul cărților*, Ed. științifică și enciclopedică, București, 1976.
9. * * * *Lucrul cu textul*, Biblioteca școlară, B.C.P., București, 1988.
10. Gaetan Picon, *Funcțiile lecturii*, Ed. Univers, București, 1981.
11. Viviane Scortșanu, *Să învățăm să citim rapid*, Ed. științifică și enciclopedică, București, 1979.
12. Eugeniu Speranția, *Cartea despre carte*, Ed. științifică și enciclopedică, București, 1984.

L'INSTRUCTION SCOLAIRE — ENTRE LA PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE ET LA TECHNOLOGIE DIDACTIQUE

FLOREA VOICULESCU

ABSTRACT. — *School Instruction — Between the Psychology of Learning and Didactic Technology.* The study deals with the problem of school-instruction from the viewpoint of resemblances and differences with the process of learning regarding its psychological aspects. The first part is dedicated to the consequences of instruction as a guided-learning process. By means of instruction or training, the learning process is taken out of the change domain and placed into an institutional organized background guided by the criteria of efficiency. Unlike the researcher in the psychology of learning, who starts from setting up what hypotheses are to be experimentally checked, the instruction researcher will have to start from the „end“ of the learning process, that is to say from pointing out the final results of learning, from the very beginning. These final results cannot be chosen at random, but depending on external requirements — social and individual ones — imposed by the taxonomy of instruction objectives in school.

Further on the study analyses the inter-action between instruction and teaching as a condition of didactic efficiency, as well as the relationship between instruction and the act of knowledge, the limits of the analogies that can be made between the researcher's cognitive activity and the pupil's within the educational process. The study ends with a pleading for the unity and coherence of instruction, looked upon as a process with mainly intellectual objectives whereas education is thought to be process with moral emotional ones.

Le trait commun de la plupart des études récentes à la problématique de l'instruction scolaire est donné, sans doute, par la domination du point de vue psychologique, plus précisément, par celui de la psychologie de l'apprentissage. Beaucoup de théories et modèles actuels sur l'instruction scolaire prennent leur source dans l'une ou l'autre des théories psychologiques sur l'apprentissage, bien que la distance entre le laboratoire de psychologie et la pratique didactique s'est souvent révélée beaucoup plus grande que l'on s'y attendait.

L'importance accordée au point de vue psychologique a, évidemment, une motivation bien fondée: l'instruction scolaire est, en dernière analyse, un processus d'apprentissage. Il n'est moins vrais que, ainsi comme beaucoup de phénomènes d'apprentissage se produisent en dehors du processus de l'instruction scolaire, toujours de cette façon une série d'objectifs et composants de l'instruction dépasse la dimension stricte psychologique de l'apprentissage. Il est nécessaire par conséquence un point de vue plus complexe, qui place l'analyse de l'instruction scolaire dans le contexte des interdépendances avec les autres composants du processus didactique et de la dynamique concrète de l'acte

d'enseignement-apprentissage. Ce point de vue est celui de la *technologie didactique*. Ainsi que l'on esseyra de démontrer, ce point de vue a plusieurs chances d'offrir une compréhension correcte sur l'instruction comme processus concret et dynamique et sur les rapports entre instruction et apprentissage dans la projection et la réalisation de l'acte didactique.

D'ailleurs, le développement des préoccupations de connaissance systématique de l'instruction scolaire et celles qui regardent l'apprentissage (dans ses dimensions psychologiques), n'ont pas eu les correspondances d'une coévolution et certains décalages se maintiennent à présent aussi. Le développement des théories psychologiques sur l'apprentissage et l'évolution de la didactique se sont déroulés dans une grande mesure comme deux processus indépendents, même après que l'apprentissage (et surtout l'apprentissage dirigé, contrôlé), était devenu un objet préféré des recherches psychologiques. D'une côté, les tentatives de modeler l'instruction scolaire conformément aux différents théories et recherches psychologiques sur l'apprentissage ont ignoré la tradition de la didactique, s'efforçant à construire tout le chemin dès le début; de l'autre côté, la didactique traditionnelle a été assez fermée par rapport aux changements proposés par les théories psychologiques. Les relations entre les deux domaines se sont fait surtout au niveau des „orientations" et des „modernisations" et moins au niveau des technologies opérationnelles.

Même lorsqu'il était devenu évident qu'une instruction efficace ne peut se réaliser sans la compréhension et la valorisation des lois et des mécanismes psychologiques de l'apprentissage, l'application des théories psychologiques de l'apprentissage dans l'élaboration de certains modèles d'instruction ne s'est pas réalisée dans le rythme et ni avec le résultats auxquels on espérait. On peut parler même d'un „drame" des théories classiques de l'apprentissage déclanché par l'abandon du laboratoire psychologique et la pénétration dans le domaine complexe de l'apprentissage scolaire, de l'enseignement institutionnalisé, ce que a signifié le passage de décrire et d'expliquer, à organiser et diriger l'apprentissage. Cette chose n'est pas équivalent à une „simple" application de la théorie en pratique, mais a imposé une véritable réélaboration de la théorie, parce que le plus souvent, les principes, les lois, les conditions, tout l'instrumentation construite dans le laboratoire s'est avérée sans effet dans l'amélioration de la pratique. La synthèse tellement attendue entre les théories psychologiques sur l'apprentissage et la technologie de l'instruction a été et continue d'être très difficile. Evidement; on ne peut pas affirmer que les principes psychologiques de l'apprentissage ne se sont pas frayés passage, toujours plus fortement, dans la pratique scolaire. Au contraire, le contact des psychologues avec l'école et l'intérêt augmenté des praticiens pour les recherches psychologiques ont approché les préoccupations de la psychologie de celles de la didactique, la recherche s'inscrivant de plus en plus sur la voie de la réalité complexe de la pratique de l'instruction et l'enseignement.

L'observation faite par *Samuel Ball* reste encore tout à fait valable: „L'abîme entre la modalité d'apprendre dans les écoles et les expérimentations sur l'apprentissage effectuées dans le laboratoire de psychologie est assez large pour suggérer la nécessité de la construction des ponts empiriques adéquats, avant d'essayer certains entre-croisements de ceux-ci“ (3, pag. 31). La construction de ces „ponts empiriques“ — comme prémisses des „entrecroisements“ de la psychologie de l'apprentissage et la technologie didactique — suppose un effort de synthèse qui diminue la dissociation entre les recherches de psychologie et celles de didactique et qui place, dès le début, la recherche dans le domaine dynamique et complexe de l'enseignement et de l'apprentissage, c'est-à-dire de l'instruction scolaire. Il est utile, dans ce but, une analyse plus attentive et précise du phénomène de l'instruction dans le plan pratique, et du concept d'instruction sur le plan théorique, pour établir plus clairement les valeurs et les limites des applications de la théorie psychologique de l'apprentissage dans le processus didactique concret.

1. L'instruction comme processus d'apprentissage dirigé

Du point de vue de la technologie didactique, les conceptions et les théories psychologiques sur l'apprentissage intéressent dans la mesure où elles peuvent offrir des solutions en vue d'une instruction efficiente. Il est donc évident que une partie des études sur la psychologie de l'apprentissage — comme celles faites sur les animaux — n'ont pas une relation directe avec les nécessités et les réalités complexes de l'instruction scolaire. D'autre côté, beaucoup de problèmes de l'instruction scolaire ne peuvent pas être résolus dans les cadres des recherches fondamentales de psychologie de l'apprentissage. Mais, sont-ils les critères d'efficience de l'instruction scolaire autres que ceux de l'efficience de l'apprentissage (comme processus psychologique)? Pour y répondre, il est nécessaire de s'arrêter plus attentivement sur les caractéristiques de l'instruction, précisément sur celles qui confèrent son trait spécifique, de même que sa complexité. Ce n'est pas pour séparer l'instruction des théories psychologiques de l'apprentissage, mais justement pour trouver des points de convergence vers un processus d'enseignement-apprentissage le plus efficient que possible.

La première note distinctive de l'instruction par rapport à l'apprentissage peut être formulée ainsi: *l'instruction est apprentissage dirigé*. Mais, aussitôt qu'on a associé à l'apprentissage la qualité de dirigé, une série de problèmes s'imposent: Dirigé en quel but? Par qui? Par quels moyens? Pour quel contenu de l'apprentissage? Toutes ces questions esquissent un domaine spécifique de recherche et d'applications — celui de la technologie de l'instruction, c'est-à-dire justement celui qui a produit „le drame“ des théories classiques (mais aussi actuelles) sur la psychologie de l'apprentissage.

Essayons de répondre donc à la question: Que signifie diriger le processus d'instruction et quelles sont les conséquences de l'action de diriger d'apprentissage sur les rapports entre les théories de l'apprentissage et la technologie de l'instruction?

a) Premièrement, c'est placer l'apprentissage dans un contexte concret, le placer sur des bases systématiques, programmées et, bien sûr lui imprimer une certaine direction, une certaine finalité.

b) Deuxièmement, instruire signifie appuyer et faciliter les efforts de celui qui apprend par l'action (spécialité) d'un instructeur, d'un dirigeant ou conseiller du processus de l'apprentissage. C'est, d'habitude, un éducateur, un professeur, mais aussi un programme (dans le sens d'instrument), un manuel, un computer. Instruire signifie „enseigner quelqu'un quelque chose". Bien que dans certaines limites le rôle de l'instructeur puisse être assumé par un moyen d'enseignement, il est évident que celui-ci ne peut pas substituer la personne (et surtout la personnalité) de l'éducateur. Essentielle pour le processus de l'instruction est l'*interaction* de celui qui instruit et celui qui est instruit. Cette interaction accomplit toutes les caractéristiques d'un rapport interhumain, qui ne peut pas être substitué intégralement par aucun médiateur artificiel.

c) Troisièmement, diriger le processus d'apprentissage signifie non seulement régler les processus „naturels" d'apprentissage, mais de déclencher délibérément certains processus, certaines formes et certains types d'apprentissage, conformément aux objectifs préétablis de l'acte d'instruction. Autrement dit, l'instruction ne peut pas se limiter à l'application proposée par les théories psychologiques de l'apprentissage, mais elle doit s'appuyer, chaque fois, sur l'élaboration des procédés et des modalités d'enseignement et d'apprentissage qui peuvent assurer un apprentissage toujours plus efficace. Voilà, donc, que l'instruction scolaire, qui implique un apprentissage dirigé met en évidence une série d'éléments qui dépassent en extension et en complexité le processus proprement dit de l'apprentissage. Ces éléments placent l'instruction dans un système de facteurs extérieurs et surordonnés aux théories psychologiques de l'apprentissage. L'instruction ne peut pas être pensée comme un processus indépendant, mais comme une composante d'un processus plus complexe: le processus didactique.

Essayons de répondre à la question: Quels sont ces facteurs?

1. En premier plan se situent *les objectifs et le contenu* de l'instruction. C'est justement de ceux-ci comme éléments *antérieurs et extérieurs* par rapports au processus psychologique de l'apprentissage qui marque la différence essentielle entre une théorie de l'apprentissage et une théorie (mieux dit, une technologie) de l'instruction.

Si le psychologue peut établir, ou au moins choisir, le but et le contenu de l'apprentissage, en fonction des besoins de la vérification d'une certaine hypothèse concernant l'apprentissage, pour celui qui projette une technologie de l'instruction autant le but (les objectifs) que le contenu de l'apprentissage sont imposés, soit par une voie administrative, soit par les finalités objectivement déterminées du processus d'instruction qu'il organise. Comme N. Radu le souligne: „à la place de la subordination du contenu étudié vis-à-vis des intentions du chercheur, c'est une subordination évidente du chercheur vis-à-vis des exigences complètement extérieures lui a la fois, complètement indépendantes à lui (19, pag. 66).

En effet, la première question que le chercheur se pose quand il se propose d'organiser un processus concret d'apprentissage, c'est à-dire un processus d'instruction, c'est: Qu'est ce qu'on apprend? Dans quel but on apprend? Plus précisément, quelles sont les informations, les habitudes, les capacités intellectuelles ou motrices qui seront nécessaires à celui qui apprend pour exercer les résultats de cet apprentissage dans un certain domaine d'activité ou dans l'adaptation à la vie sociale. Il est évident que l'instruction ne se fait jamais pour elle-même, mais pour des finalités extérieures au processus d'apprentissage proprement dit. Seulement si l'on connaît la nature des tâches de l'apprentissage et transposant ces tâches en objectifs de l'instruction, le chercheur peut savoir quels principes ou quels types d'apprentissage sont applicables, quelles seront les séquences du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Autrement dit, le chercheur ne commence plus par établir ou par choisir quelles hypothèses seront vérifiées — en fonction dequelles on organise après le processus d'apprentissage expérimenté — mais il devra commencer, dans un certain sens, par la fin, plus précisément par la spécification, dès le début, des résultats finals de l'apprentissage.

Même le contenu de l'instruction est, en grande mesure, extérieur et indépendant de l'acte proprement-dit de l'enseignement-apprentissage, ayant des déterminations qui tiennent non seulement aux exigences psychologiques de l'apprentissage, mais aussi au stade et l'évolution des sciences, de la culture, au besoins sociaux et individuels d'instruction, aux possibilités et les limites d'ordre matériel et financier.

2. Un autre groupe de facteurs qui impriment à l'instruction sa nature spécifique résulte du caractère bilatéral de l'enseignement — apprentissage, du fait que l'instruction implique l'interaction d'entre un sujet (celui qui est instruit) et un guide de processus de l'instruction (le professeur). La conséquence principale de ce caractère est que l'instruction ne peut pas se réaliser par des modalités standard, valables en toutes conditions, mais par des modalités adaptées aux particularités (d'âge et individuelles) des personnes qui sont instruites. On peut dire que l'instruction implique simultanément la valorification des ressources de l'enseignement et de celles de l'apprentissage: plus exactement, la valorification des ressources de l'interaction d'entre enseignement et apprentissage dans le contexte du processus didactique concret.

Si l'apprentissage — par ses mécanismes d'acquisition — est essentiellement un processus individuel, l'instruction est, le plus souvent, un processus collectif. Par conséquence, dans le processus de l'instruction apparaissent et doivent être valorisées aussi les interactions d'entre les élèves. On institue ainsi un système complexe de communication, d'influences au cadre duquel les comportements d'enseignement et d'apprentissage de chacun influencent ceux d'autrui. Dans ce cadre apparaissent des phénomènes d'émulation propres aux activités de groupe, ainsi que des relations de nature psycho-sociale (coopération, compétition, de communication préférentielles etc.) qui sont difficiles à reproduire sur la voie expérimentale, en imprimant à l'instruction un caractère permanent concret, créatif, perfectible, ainsi qu'une certaine dose d'imprévisible.

3. Enfin, il faut mentionner que, par son caractère institutionnalisé, l'instruction implique un série de nécessités regardant la forme organisationnelle de réalisation, un minimum acceptable d'efficacité, certaines limites (financières, matérielles, de temps). On peut exister des théories et technologies d'instruction très efficaces, mais partiellement inaccessibles (par exemple l'instruction assistée par l'ordinateur, l'instruction individualisée etc.

2. Instruction et enseignement

En résumant les choses présentées jusqu'à présent, on peut dire que les dimensions réelles de l'instruction et ses rapports avec le processus psychologique d'apprentissage sont déterminées par son intégration dans le système des composants et des interactions qui constituent le processus didactique. Dans ce système, l'apprentissage est étroitement lié d'enseignement. Par conséquent, l'essence de l'instruction peut être synthétisée aussi par: l'instruction est le processus qui se réalise comme interaction entre apprentissage et enseignement.

L'enseignement représente dans le contexte de l'interaction didactique, une activité à fonction de facteur par rapport aux processus d'apprentissage, destiné à déclencher, stimuler et à orienter l'activité d'apprentissage des élèves. Il est naturel donc que les théories sur l'apprentissage aient des correspondances dans l'enseignement, qu'elles soient accompagnées de théories (et technologies) de l'enseignement. Mais cette association ne s'est pas toujours passée, le rapport entre l'enseignement et l'apprentissage étant beaucoup moins ou point l'objet explicite de certains modèles concrets.

Il est évident que l'enseignement n'a pas de sens sans l'apprentissage. Mais, l'enseignement est-il toujours accompagné d'un apprentissage réel? En quel rapport se trouve l'apprentissage produit vis-à-vis de l'enseignement projeté? Quel est le rendement (ou le déficit) de l'apprentissage réalisé par l'une ou l'autre des modalités d'enseignement? Voilà une partie des questions qui devraient susciter un plus grand intérêt vis-à-vis des problèmes théoriques et pratiques de l'enseignement.

Bien que l'action d'enseigner a une signification reconnue unanimement, il n'est pas difficile à observer que sa signification est souvent réduite à l'acte de transmission de connaissances ou, autrement dit, à ce que le professeur fait comme action propre pendant la leçon.

Il est évident que l'enseignement constitue une activité au moins aussi complexe que le processus d'apprentissage qu'il induit. Orienté vers le modalités d'apprendre (ce que et comment apprendre les élèves?) l'enseignement, autant comme théorie et comme pratique, a été toujours — et peut être paradoxalement — dépendent de l'acte de l'apprentissage et de la conception sur celui-ci. Si l'on part de l'idée que tout modèle d'instruction doit assurer une relation directe et efficace entre enseignement et apprentissage, il faudra admettre qu'une réelle théorie ou technologie de l'instruction doit être simultanément une théorie de l'enseignement et de l'apprentissage.

Que peut-on constater dans ce sens?

Il faut d'abord remarquer que les modèles d'enseignement fondés sur des théories de l'apprentissage ont représenté un pas en avant dans l'amélioration de la pratique didactique. Mais souvent, les modèles de l'enseignement coexistent — à côté ou séparément — avec ceux de l'apprentissage et il est assez difficile d'établir les correspondances nécessaires pour l'orientation de la pratique didactique. C'est pourquoi, en dépit de grand nombre des théories sur l'apprentissage, la nécessité de la réalisation de certains modèles cohérents de l'instruction (qui puissent contenir simultanément l'enseignement et l'apprentissage) est tout à fait actuelle.

L'enseignement est un processus dynamique, soumis non seulement aux modernisations venues de la direction de la recherche psychopédagogique, mais aussi des accumulations d'expérience didactique. Les changements imposés à l'enseignement par la pratique ont de multiples déterminations et ne peuvent pas attendre l'élaboration théorique de certains modèles. Par sa nature de relation vive avec les élèves, d'acte toujours soumis aux évaluations (de la part des élèves, des parents, des autres professeurs), l'enseignement est toujours soumis aux perfectionnements, aux adaptations, ce que fait de lui un champ expérimental naturel, chaque acte d'enseignement constituant, par le *feed-back*, une source de solutions d'optimisation des actes futures.

L'enseignement a eu et a ses propres mécanismes d'évaluation et de contrôle, d'autoreglage, ses propres instruments de „mesure“ empirique de la valeur ou des limites des divers procédés et techniques didactiques. On peut affirmer qu'à présent le modèle réel d'un enseignement efficace est ou doit être une synthèse entre les orientations modernes dans la psychologie de l'apprentissage et les accumulations (avec leur sens de triage des valeurs) des expériences didactiques.

3. Instruction et connaissance

Avant d'être étudiée comme processus psychologique d'apprentissage l'instruction (et le processus d'enseignement en général) a été étudiée comme processus de connaissance. Les premiers modèles d'instruction ont été cognitifs, mettant en valeur la perspective philosophique sur la connaissance et appliquant au spécifique de l'école, de l'enseignement ce qui était acquisition au niveau de la science et de la culture. Ainsi, dans la didactique ont existé des conceptions empiristes ou rationalistes, courantes de „la culture formelle“ ou de „la culture matérielle“ etc. Mais, l'abandon de la perspective de la connaissance ne tient pas seulement à l'histoire de la pédagogie, mais en égale mesure des plus récentes recherches. Dans un rapport du Club de Roma, on précise que „l'apprentissage (...) doit être conçu dans un sens large, au-delà des notions conventionnelles d'éducation et d'école (...) L'apprentissage signifie une attitude autant vis-à-vis de la connaissance que de la vie“ (4, pag. 24). Sans minimiser les aspects concernant l'apprentissage de la connaissance comme processus psychologique, il faut remarquer que l'activité de connaissance présente de nombreux aspects élaborés sur le plan social, comme totalisation de l'expérience

cognitive, comme activité dont les structures, stratégies et concept sont le résultat des accumulations et décantations historico-sociales. C'est ainsi qu'on a été possible qu'avant et au-delà des recherches de psychologie de l'apprentissage se réaliser des modèles de l'instruction basés sur le principes généraux de la connaissance. Le problème du passage du concret à l'abstrait, de l'intuitif au rationnel, de la formation des notions, de la combinaison de la démarche inductive et celle déductive dans l'assimilation des connaissance ont trouvé leurs solutions justement dans le terrain de l'abordation du processus d'enseignement comme processus de connaissance.

Beaucoup de principes de la didactique se basent sur l'analogie entre l'activité de connaissance (de connaissance scientifique particulièrement) et celle d'assimilation de connaissance dans la processus d'enseignement. L'algorithme des découvertes scientifiques a été et il est adapté comme algorithme de l'enseignement (et de l'apprentissage) par la découverte, la créativité scientifique est appliquée comme créativité de l'enseignement et comme l'apprentissage de la créativité. Le rôle et le statut de l'élève dans le processus d'enseignement sont redéfinis par rapport au rôle et au statut du chercheur dans le domaine de la science. Il est indubitable que les ressources des analogies entre le processus de la connaissance scientifique et celui de connaissance dans et par l'enseignement-apprentissage n'ont pas été épuisés. Dans le même espace peuvent être encadrées aussi certaines des orientations les plus modernes comme: l'idée de l'interdisciplinarité, l'emploi des techniques de stimulation de la créativité, même l'idée de technologie didactique est apparue sur le fond des orientations modernes dans la science et technique.

Mais, l'abordation de l'enseignement et de l'apprentissage d'une perspective cognitive a existé et s'est développée dans la psychologie aussi. Les modèles d'instruction qui, au début, ont eu une base prépondérément philosophique et épistémologique, ont acquis peu-à-peu l'une psychologique aussi. L'illustration la plus éloquente dans ce sens est l'orientation cognitiviste dans la psychologie — orientation à larges ouvertures vers le domaine de l'éducation. La psychologie cognitive s'entrecroise aux principes de modelage artificiel de l'intelligence qui se prouvent, sans doute, particulièrement utiles à l'élaboration des projets d'application systématique, par le processus d'enseignement, des potences intellectuelles des élèves. Des applications directes de cette orientation se trouvent déjà dans une étape avancée: il suffit de mentionner l'instruction assistée par le calculateur.

L'élaboration des méthodes basées sur les considération de l'instruction par le prisme de la connaissance reste continuellement une voie ouverte. Il est possible que les mécanismes de la découverte scientifique et de l'élaboration des théories scientifiques, bien qu'ils s'échappent à notre compréhension sous le rapport des processus psychologiques y impliquées, offrent des solutions pour une série de problèmes actuels de la didactique, tels que: la diminution de la surcharge des programmes scolaires, l'optimisation du rapport entre information et formation, la structuration du contenu de la perspective de l'éducation permanente

etc. En fait, instruire et être instruit signifie ouvrir la voie vers la connaissance et acquérir accès à la connaissance — À la connaissance vue non seulement comme acquisition de connaissances, mais surtout comme démarche euristique, comme processus d'investigation de la réalité, comme modalité et aptitude de comprendre le monde.

4. Instruction et éducation

Souvent, par les termes instruction et éducation on désigne deux aspects ou deux processus, deux finalités complémentaires, mais opposée du point de vue du sens, du processus d'enseignement. L'idée de la nécessité de coréler les deux aspects est représentée synthétiquement dans la syntagme: „processus instructif-éducatif“. Il est naturel donc de se demander en quelle mesure cette dissociação, bien que formulée dans les termes d'une complémentarité, est-elle encore actuelle.

D'une manière traditionnellement consacrée, l'instruction est vue comme l'élément qui vise la composante de l'éducation intellectuelle et l'éducation est conçue comme l'élément qui vise la composante de l'éducation morale. Dans la même manière traditionnelle, l'instructif est identifié à l'informatif et l'éducatif au formatif. Progressivement, ont apparus des appréciations plus nuancées, surtout par la correction de la sphère de l'attribut de formatif, de façon que l'instruction a évolué comme sens, de l'information, à l'idée de synthèse de l'information et de la formation. Ainsi, la contradiction entre l'instruction et l'éducation devient, évidemment, une complémentarité dans la même unité: le processus d'instruction.

Si l'instruction ne se réduit pas à l'information, alors il faut supposer qu'elle implique formation aussi, autant dans le sens intellectuel, que dans un sens moral. La distinction entre l'instruction et l'éducation, entre l'informatif et le formatif garde seulement une justification didactique — nécessaire dans l'analyse du processus d'enseignement — mais elle n'a plus de sens quand on a en vue le processus didactique concret. En d'autres termes, instruire ne se réduit pas à l'action de transmettre des connaissances, aussi bien qu'être instruit ne se limite pas à l'idée de connaître quantitativement dans un certain domaine. Dans les actuelles conditions, quand les connaissances apparaissent et se périment dans un rythme toujours plus accéléré, plus important que de savoir est savoir à savoir et savoir à être. Par conséquent, plus important que d'apprendre, est d'apprendre à apprendre. Voilà comment l'instruction scolaire perd peu à peu sa signification d'information pour acquérir le sens de formation, l'instruction étant dans cette acception un processus de formation de capacités et attitudes et non pas un simple processus d'acquisition d'informations.

Il y existera toujours certaines distinctions théoriques entre l'instruction et l'éducation, particulièrement à référence à l'éducation morale. Mais, ce n'est pas une raison pour séparer l'instruction à l'éducation. L'instruction est simultanément un processus informatif et l'un formatif, c'est-à-dire un processus qui ne se cantonne pas dans la sphère de l'acquisition d'informations (ce qui ne serait point possible), qui a pour

but la formation des habitudes, des capacités et attitudes d'ordre cognitif. D'autre part, l'éducation ne peut être réalisée sans l'instruction, au sens plus restreint, sans une information convenable.

Ou, si l'éducation ne peut pas se réaliser sans instruction, on a raison de considérer que ni l'instruction ne reste sans de conséquences éducatives. L'éducation intellectuelle même a et doit avoir des conséquences dans le plan de l'éducation morale.

Le plus souvent, ces conséquences ne retardent pas de se manifester. Les phénomènes de déviations socio-morale, par exemple, apparaissent le plus souvent sur le fond des déficiences instructionnelles, sur celui de l'horizon intellectuel et culturel limité. Autrement dit, l'éducation est difficile se réaliser sur un fond d'inculture. Un modèle actuel de l'instruction ne pourra plus considérer les composantes instructives et celles éducatives du processus d'enseignement comme opposée ou séparées, mais par la prisme d'une action convergente d'instruction pour éducation et d'éducation par instruction.

BIBLIOGRAPHIE

1. Annet, John, *Învățarea programată*, în vol. *Orizonturi noi în psihologie*, coord. Brian M. Foss (trad.) Ed. Enciclopedică Română, 1973.
2. Ausubel, D., Robinson, F., *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, E.D.P., București, 1981.
3. Ball, Samuel, *Procesul de învățare și de predare*, în vol. *Psihologia procesului educațional*, coord. J. R. Davitz, S. Ball (trad.) E.D.P., 1978.
4. Botkin, James W., Elmandjra, Mahdi, Malita, Mircea, *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman*, Ed. Polițică, București, 1981.
5. Bruner, Jerome S., *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., București, 1970.
6. Davitz, Joel R., *Metode de studiere a interacțiunii în clasă*, în vol. *Psihologia procesului educațional*, coord. J. R. Davitz, S. Ball, E.D.P., București, 1978.
7. Debesse, Maurice, Myalaret, Gaston, *Traité des sciences pédagogiques*, tome 4, *Psychologie de l'éducation*, P.U.F. Paris, 1975.
8. Gagne, R. M., Brigs, L. J., *Principii de design al instruirii*, E.D.P., București, 1977.
9. D'Hainaut, L. (coordonator), *Programe de învățământ și educație permanentă*, E.D.P., București, 1981.
10. Ionescu, Miron, Chiș, Vasile, *Strategii de predare și învățare*, Ed. Științifică, București, 1990.
11. Leif, J., Delay, J., Guillaume, J. J., *Psychologie et éducation* Fernand Nathan, Paris, 1972.
12. Mechner, Francis, *Analiză comportamentală și structurarea instruirii în „Caiete de pedagogie modernă”*, vol. 6, *Probleme de tehnologie didactică*, E.D.P., București, 1977.
13. Neacșu, Ioan, *Instruire și învățare. Teorii, modele, strategii*, Ed. Științifică, București, 1990.
14. Radu, Ion (coordonator), *Introducere în psihologia contemporană*, Ed. Sincron, Cluj-Napoca, 1991.
15. Radu, Nicolae, *Învățare și gândire. Evoluție și sens*, Ed. științifică și enciclopedică, București, 1976.

GENUL DIDACTIC ARGUMENTATIV DIN PERSPECTIVA „PEDAGOGIEI TEXTULUI“

ALINA PAMFIL

RESUMÉ. — Le genre argumentatif dans la perspective de la "pédagogie du texte". Cette étude centrée sur le problème des valeurs et fonctions didactiques de l'argumentation a comme point de départ les solutions offertes par la "pédagogie du texte", telle qu'elle a été définie par les chercheurs de la section des Sciences de l'Université et du Cycle d'Orientation de Genève.

Après une sommaire présentation des principes et des coordonnées de ce programme dont la connaissance peut conduire à la révalorisation de la didactique de la production du texte dans l'école roumaine on focalise la discussion sur le genre argumentatif, presque absent dans nos curricula.

Le commentaire de la perspective ouverte par la "pédagogie du texte" sur l'argumentation souligne la valeur didactique de la "fictionalisation" de l'activité d'écriture mais accentue aussi le danger de renchéir l'organisation textuelle tout en diminuant l'importance de l'originalité et de la richesse des idées que le texte met en forme.

Une dernière section de l'étude parcourt le tableau des logarismes classiques de la dissertation et rediscute le rapport entre contenu et forme dans les textes rédigés par les élèves.

1. Finalitatea lingvistică a studiului limbii și literaturii române

Toate disciplinele școlare își pot pretinde și afirma în mod justificat complexitatea dar limba și literatura română, prin coordonatele și extinderea cimpului obiectului/obiectelor sale are un statut didactic aparte în economia materiilor de studiu. Predarea și învățarea acestei discipline este orientată de două finalități distincte: o finalitate lingvistică (crearea unor competențe lingvistice: exprimarea/comunicarea orală și scrisă, citirea corectă și expresivă) și o finalitate culturală (transmițerea dorinței de lectură și dobândirea unei culturi literare). Amplitudinea acestor obiective majore nu acoperă ca intenționalitate doar orizontul liniștitor al dobândirii unor cunoștințe școlare, ci răspunde unor imperiative sociale fundamentale intrucit societatea presupune, ca și condiții *sine qua non* ale existenței sale, limba și cultura.

Finalitatea lingvistică a studiului limbii și literaturii în școală vizează în primul rând ameliorarea și perfecționarea competenței comunicative a elevului; obiective permanente ce supraordonează activitatea la clasă atât în orele de limbă cit și în cele de studiu al literaturii. Conversația, în special cea euristică, este o metodă arhicunoscută și operantă în realizarea competenței lingvistice. Ea permite antrenarea elevilor într-un dialog cu profesorul sau cu colegii prin care se dezvoltă posibi-

litățile de exprimare, gândirea dialectică, capacitatea de a decoda mesajul, stimulându-se și orientându-se în același timp gândirea și exprimarea. Conversația este însă un pas necesar dar nu și suficient în sporirea competenței lingvistice a elevului întrucât cîmpul libertății de exprimare este ferm circumscriș prin întrebare, așa încît posibilitatea de comunicare apare restrînsă în cadrele pe care profesorul le fixează prin interogație.

Un orizont mai larg în ceea ce privește dezvoltarea competenței lingvistice îl oferă disertația orală sau scrisă, modalitate generoasă de realizare a comunicării ce impune, dincolo de cîmpul larg al asociațiilor de idei, rigoarea argumentării și exprimării. Disertația stimulează, dar și dă în același timp seamă de capacitatea elevului de a comunica oral și/sau scris un anumit conținut de idei, de posibilitățile lui de a elabora un text structurat și coerent, de puterea de argumentare sau de justetea reflecției.

Intrucît disertația este numai parțial și marginal prezentă în programele de limbă și literatură română (prin sugestii și cerințe legate de realizarea unor lucrări de sinteză sau a unor paralele între opere literare ce prezintă zone de confluență tematică sau formule estetice similare) și nu pretinde rigoarea pe care o impune didactica franceză ne propunem să prezentăm și să analizăm coordonatele teoretice ale acestui „gen” didactic așa cum apar ele în perspectiva ultimelor cercetări ale „pedagogiei textului”. Comentariul nostru devine implicit o pledoarie pentru orientarea didacticii românești a textului creat de elevi și spre discursul argumentativ. Gestul nostru este justificat nu numai de convingerea că disertația este o metodă operantă în educația prin și pentru comunicare dar și de faptul că proba scrisă la examenul de bacalaureat presupune „compunerea de idei”, deci argumentația, prea puțin conturată și exersată în orele de română.

2. Cadrul teoretic și obiectivele „pedagogiei textului”

„Pedagogia textului” este numele celei mai moderne orientări în didactica textului produs de elevi, program definit și structurat de cercetătorii de la Universitatea de Psihologie și Științe ale Educației din Geneva. Pedagogia textului are în vedere, pe de o parte, stabilirea unei tipologii a textelor redactate de elevi iar pe de altă parte, definirea, dincolo de diversitatea practicilor lingvistice și particularităților de limbaj, a unor coordonate prin care să se fixeze genul proximal al acestor texte și metodologia elaborării lor. Programul urmărește de asemenea influențarea parametrilor care determină condițiile de elaborare a unui discurs (și anume locul și momentul producerii, locutorul material, prezența sau absența interlocutorului, scopurile unui text, destinatarii). În viziunea cercetătorilor de la Geneva textul este deci unitatea prin care se realizează comunicarea; ea are ca punct de plecare o activitate extralingvistică în cadrul căreia se pot distinge trei domenii: cel al interacțiunii sociale, cel al situației materiale și cel al conținuturilor. Orice activitate lingvistică este constituită din operații lingvistice și anume: cele care se referă la activitatea extralingvistică, cele care girează un

text în globalitatea sa și cele care asigură structurarea textului („la mise en texte“) la nivel local. Rezultatul activității lingvistice prezintă o serie de caracteristici ce depind în mare de interacțiunea socială. Această perspectivă asupra textului integrat în cadrul larg al activității lingvistice a fost transcrisă explicit în următoarea reprezentare schematică:

Realitate extralingvistică	Operații lingvistice	Unități caracteristice textelor
1. Caracteristici ale interacțiunii sociale -- emițător -- destinatar -- scop -- loc social 2. Repere ale situației materiale de producere -- locutor -- interlocutor -- spațiu -- timp 3. Conținut	1. Cunoașterea caracteristicilor de la 1 și 2 2. Organizarea conținutului textului Punerea în relație a caracteristicilor de producere a textului 3. Punerea în text -- articularea diferitelor părți ale textului -- coeziune -- procedee de relativizare	-- pronume pers. -- unități care definesc și decupează timpul -- unități ce structurează textul -- timpurile verbului -- unități care relativizează -- unități care reiau elemente deja introduse în text

Realitatea extralingvistică poate cuprinde puncte de enunțare diferite (se poate scrie de pe pozițiile unei persoane implicate sau detașate de problematica textului, ca reprezentant al propriei atitudini sau al opiniei unui grup etc.). Destinatarul poate și el varia (e posibil ca textul să se adreseze unui public în general sau să vizeze un grup sau o persoană). Scopul activității lingvistice poate fi cel de a prezenta o opinie sau de a convinge destinatarul ales. În ceea ce privește locul social, textul poate fi scris în cadrul unui schimb în interiorul școlii, pentru presă sau pentru participarea într-un cadru mai larg.

În funcție de tipul de interacțiune socială locutorul poate să apară în text ca *eu* sau ca *noi* sau să nu apară deloc. La fel interlocutorul poate să fie prezent ca *tu* sau ca *voi* sau să fie absent din discurs. În ceea ce privește timpul și spațiul, acei *acum- aici* al producerii textului cele două coordonate pot să fie mai mult sau mai puțin prezente ca puncte de referință în text.

În viziunea cercetătorilor de la Geneva numărul tipurilor de interacțiune socială și deci și numărul tipurilor de texte este nelimitat. Se pot distinge „tipuri de texte polare“, opuse prin caracteristicile lor: discurs în situație („discours en situation“), discurs teoretic, narațiune și povestire conversațională. În interiorul acestor mari grupe sau în zonele lor de intersecție se pot situa genurile de texte: argumentative, explicative, informative ca de altfel și textele apropiate de narațiune ca povestirea istorică, jurnalul de călătorie sau povestirea autobiografică. Ele se diferențiază prin maniera de organizare a conținuturilor (ca

lant de argumente, ca relație cauză-efect sau ca înlanțuire de acțiuni) și în funcție de situația de interacțiune socială.

Această nouă perspectivă asupra activității lingvistice permite re-discutarea statutului textului produs de elevi și deci reorientarea activității didactice ce guvernează procesul elaborării lui. Condiția și raporturile clasicizate, printr-un uz-scolar îndelungat, dintre emițător (elev) și destinatar (profesor) explică monotonia și caracterul „școlăresc” al textelor create de elevi. Se impun deci atit modificări ale situației de interacțiune socială cit și definierea exactă a statutului emițătorului și receptorului. Un moment esențial al orelor care pregătesc activitatea de redactare a unui text trebuie să cuprindă simularea situației fictive în care textul va interveni sau să însereze activitatea într-un proiect mai general (ca de pildă pregătirea unei culegeri de povești sau de nuvele pentru părinți sau pentru elevii mai mici). Rolul profesorului în acest moment al secvenței didactice este de a orienta reprezentarea pur internă, cognitivă a interacțiunii sociale, indicind într-o manieră generală circumstanțele care pot da sens precis activității. În felul acesta elevul va ști cu precizie în ce postură se află, când scrie și cu ce scop, scriitura dobîndind orientare și identitate socială.

Pedagogia textului redimensionează didactica nu numai prin accentul pus pe fictionalizarea activității de scriere ci și prin orientarea atenției spre punerea în formă a imaginii, acțiunii sau ideilor, spre problematica dinamicii și organizării textuale, asupra căreia vom reveni.

Programul preconizează remodelarea și redimensionarea activității prin care se conduce elaborarea și redactarea textelor de elevi în cadrul unor secvențe didactice care urmăresc figurarea conținutului idealic, dar mai ales sensibilizarea față de text și punerea în formă. Astfel se urmărește realizarea unor apropiate capacități și deprinderi de creare a discursului, evitîndu-se, pe cit posibil, redactarea clasicele texte școlare ce au ca simplă și limitată funcție propria lor existență și un efect propedeutic adeseori imprecis.

Cercetătorii de la Geneva au statuat și o tipologie a textelor prin care tipurile de discurs sint exprimate în coduri generice. Au fost astfel definite genurile narative, cele utilitare, jocul cu limbajul și disertatia.

Categoria genurilor narative cuprinde narațiunea, descrierea, portretul și dialogul, în măsura în care acesta din urmă este conceput ca tip de discurs ce pregătește sau poate fi integrat în narațiune.

Textele utilitare ca scrisoarea, cererea sau procesul verbal au ca scop formarea unor capacități și deprinderi de exprimare corectă în registre lingvistice distincte, unde cunoașterea regulilor consacrate prin uzanță îndelungată este necesară.

Jocurile cu limbajul, mai rar prezente în munca la clasă și adecvate claselor mai mici, pun accentul pe deschiderea orizontului imaginar al elevului.

Disertatia (argumentatia, compunerea de idei) ca gen didactic distinct se diferențiază de celelalte tipuri de texte prin cadrul didactic larg pe care îl creează și în care se pot urmări simultan dezvoltarea ca-

pacității de analiză și sinteză, de argumentare, stimularea originalității în gândire, a logicii expunerii, a clarității și proprietății exprimării. Disertația face posibilă focalizarea tuturor direcțiilor prin care s-a urmărit crearea deprinderilor de comunicare a ideilor întrucât ea permite reflecția personală și integrarea cunoștințelor dobândite într-o perspectivă originală făcând posibilă evaluarea calității și bogăției cunoștințelor elevului.

3. Argumentația din perspectiva „pedagogiei textului”

Modelul didactic generic de realizare a argumentației cuprinde două mari secvențe: (i) dezbateră orală prin care se urmărește în primul rînd găsirea argumentelor, aprecierea eficacității lor și stabilirea unui plan de idei, a unei structuri în funcție de care să se desfășoare dezbateră, se vor evidenciată cu acest prilej liniile de forță și articulațiile posibile ale configurației textului; (ii) redactarea textului prin care se urmărește în primul rînd realizarea unor deprinderi de a pune în formă, de a transcrie și a nuanța conținutul de idei.

Punctul de plecare pentru redactarea unui text argumentativ este elaborarea cât mai detaliată și completă a problemei, a „subiectului” propus. Acest fapt este posibil doar printr-o dezbateră amănunțită a problematicii cu întreaga clasă. Cu acest prilej se discută perspective diferite de abordare, se referiri la opiniile teoretice și la operele literare ce pot fi incluse în demersul argumentativ. Efortul de redactare, o dată conținuturile posibile fixate și circumscrise colectiv, va viza în primul rînd punerea în formă, structurarea materialului și, în măsura în care cultura elevilor o permite, completarea, amplificarea și nuanțarea informației.

Trecerea de la „argumentația orală” la cea „scrisă” presupune discutarea unor probleme pe care redactarea le pune și anume: cunoașterea modului de înlănțuire a argumentelor, de structurare a discursului, a unor mijloace specifice și adevărate exprimării și desfășurării conținutului ideatic (conectori, timpuri verbale etc.), a unor tehnici de construcție a secțiunilor introductive și finale. Momentul redactării trebuie precedat și de prezentarea exactă a criteriilor de apreciere a disertației, criterii ce trebuie respectate cu fidelitate atunci cînd se realizează corectarea textelor. Parametrii de evaluare pot fi grupați în funcție de următoarele coordonate:

a) *macrocoerența* (vizează raportul dintre paragrafe, echilibrul părților textului, ordinea secvențelor, pertinenta introducerii și concluziilor);

b) *microcoerența* (decupajul în paragrafe și fraze, modificările de ton, explicațiile non-pertinente, referirile neexplicite);

c) *sintaxa* (construcția frazei, a propoziției, absența principalei, a predicatului etc.);

d) *lexicul* (proprietatea termenilor, exprimarea nuanțată etc.);

e) *aprecierea fondului* (claritate, gradul de cristalizare al ideilor, banalității, confuzii etc.);

Criteriul macrocoerenței ne apare ca suprainformativ din perspectiva dia-

sice asupra disertației; perspectivă concretizată într-o serie de algoritmi ce urmăresc adecvarea structurii textului la cerințele subiectului. Seria cuprinde șase tipuri de planuri pe care le prezentăm succint în cele ce urmează din dorința de a realiza un fundal teoretic, compus din modele didactice consacrate, asupra cărora să putem proiecta viziunea instituită de „pedagogia textului”.

Planul dialectic este consonant cu tipurile de subiecte în care opinia unui autor este dată spre a fi comentată:

- a) Goethe: „Literatură națională nu mai are sens, a sosit timpul literaturii universale și fiecare trebuie să contribuie la grăbirea acestui „timp”.
- b) Mihai Eminescu: „Nici o literatură puternică, sănătoasă, capabilă să determine spiritul unui popor, nu poate exista decît determinată de ea înăși, la rîndul ei, de spiritul acestui popor, întemeiată adică pe baza largă a geniului național...”

Momentele planului dialectic sunt:

1. Teza: apărarea opiniei expuse
2. Antiteza: expunerea unui punct de vedere opus
3. Sinteza: stabilirea unei poziții intermediare depășirea opoziției dintre cele două puncte de vedere prin instaurarea unei perspective mai ample asupra problematicei

Planul problemă/cauze/soluții corespunde subiectelor care cer tratarea unor probleme de ordin general.

- a) Este singurătatea o fatalitate a lumii moderne?
- b) Se poate vorbi despre o criză a literaturii române contemporane?

Momentele planului sunt:

1. Problema: identificarea rapidă și descriere
2. Cauze
3. Soluții

Planul inventar este consonant cu subiectele formulate ca o întrebare adresată culturii personale sau experienței individuale.

- a) În ce constă bucuria și profitul lecturii unui roman bun?
- b) În ce constă forța și valoarea literaturii?

Momentele planului-inventar sunt:

1. Rubrica I (ex.: literatura ca modalitate de a cunoaște)
2. Rubrica II (ex.: literatura ca modalitate de a te cunoaște)
3. Rubrica III (ex.: literatura ca modalitate de evaziune din contingent și prezent).

Planul comparativ corespunde tratării unor subiecte care cer stabilirea unor paralele între două moduri de cunoaștere, de acțiune sau între două opere literare.

- a) Ce diferențe există între travaliul romancierului și cel al istoricului?
- b) Ce diferențe există între viziunea romanescă a lui Liviu Rebreanu și cea a lui Camil Petrescu?

Momentele planului comparativ sunt:

1. Fiecare termen al comparației constituie centrul unei părți:

a) primul termen al comparației; b) al doilea termen al comparației; c) reflecție asupra rezultatelor.

2. Comparația este desfășurată în interiorul fiecărei părți:

a) cei doi termeni sunt comparați dintr-un prim punct de vedere;

b) cei doi termeni sunt comparați dintr-un al doilea punct de vedere;

c) reflecție asupra rezultatelor.

Planul explicație-ilustrație a unei formule și comentariu corespunde subiectelor care se prezintă ca o sentință asupra unei chestiuni morale sau psihologice.

a) „A-ți servi în mod total țara nu este o îndatorire, ci un drept. A-ți servi în mod total țara nu este o obediență, ci o fericire“ (Nichita Stănescu).

b) „A avea un prieten este mai vital decât a avea un inger“ (Nichita Stănescu).

Momentele planului explicație-ilustrație sunt:

1. Studiu al primului aspect al formulei cu exemple

2. Studiu al celui de-al doilea aspect al formulei cu exemple

3. Extindere a ideii în formă de sinteză

Planul sugerat de subiect este, în didactica franceză clasică o concesie făcută ideii de structură suplă, o derogare de la rigorile disertației strict formalizate, model care are calitățile și limitele sale. Prezența acestui tip de plan este implicit și o recunoaștere a faptului că există și subiecte care nu pot fi încadrate, din punctul de vedere al configurării discursului generat, într-o categorie ferm determinată.

Fără a se opune algoritmizării conținutului disertației, viziunea cercetătorilor de la Geneva se definește prin mutarea accentului dinspre problematica macrostructurii, rămasă doar un criteriu de redactare și evaluare printre altele, spre problemele microstructurii. A reduce însă aportul „pedagogiei textului“ la această unică schimbare de accent este o întreprindere reductivă și unilaterală.

Două ne par a fi direcțiile prin care „pedagogia textului“ redimensionează argumentația și ele rezultă din proiectarea textului pe fundalul amplu al activității lingvistice. Prima vizează accentuarea valențelor comunicative prin imperativul fixării situației de interacțiune socială, prin precizarea statutului emițătorului și receptorului. A doua direcție, adecvată de altfel perfect unei orientări generale a didacticii franceze a textului produs de elevi, vizează în primul rând formarea unor capacități și deprinderi de punere în formă a discursului. Dacă elaborarea planului de idei apare ca o activitate colectivă, a întregii clase, realizarea coerenței și dinamicii textuale pretinde o soluționare individuală, ce stă prioritar în atenția profesorului în cadrul unor secvențe didactice denumite sugestiv „sensibilizare față de text“ sau „punere în formă“. Fără a contesta importanța activității de configurare a textului (modul de înlănțuire a argumentelor prin folosirea unor mijloace lingvistice adecvate: conectori, timpuri verbale etc.) sau caracterul operațional și înscrisul unor strategii didactice (cum ar fi cele care vizează conștientizarea funcției organizatorilor textuali prin prezentarea și redactarea de elevi a unor „logotomi“) nu putem să nu sancționăm situarea finalității

propedeutice a argumentației într-un plan secund și acordarea unei valori reduse caracterului original al ideilor prezentate.

În perspectiva pe care o propunem disertația apare ca un „gen” didactic cu un scop comunicativ bine circumscris care însă nu „dublează” ci slujește o finalitate propedeutică. De aceea considerăm că alcătuirea integrală și amănunțită a planului de idei al argumentației duce inevitabil la uniformizarea conținutului textelor create de elevi și predăm pentru realizarea, în urma dezbaterii tematice, a unui plan care să cuprindă doar liniile de forță și articulațiile posibile ale configurației ideatice a textului.

Reținem ca extrem de importantă convingerea cercetărilor de la Geneva că argumentația trebuie să fie prezentă la fiecare nivel de școlarizare cu condiția ca temele să fie bine alese (ele pot varia între discuții în jurul unor clipuri publicitare, la subiecte care vizează probleme estetice sau dificile probleme literare) și situația de interacțiune socială ferm circumscrisă.

Introducerea disertației în programa de studiu al limbii române în gimnaziu ne pare necesară nu numai pentru că acest tip de text ar sparge configurația rigidă și monotonă a „compunerilor școlare” ci și pentru că învățarea demersului argumentativ ne pare singurul mod adecvat de a pregăti elevul pentru „compunerea de idei”, prezentă în clasele de liceu.

BIBLIOGRAFIE

1. *Contribution à la pédagogie du texte I, II*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Pratiques et Théorie, NO52.
2. Patrick Tort et Paul Désalmand, *Méthodologie pratique: résumé commentaire, dissertation*, Ed. Hatier, Paris, 1986.

O NOUA METODĂ DE INVESTIGARE A LEGATURILOR DINTRE COMPONENTELE „CRIZEI DE TIMP” ȘI UNII FACTORI DE PERSONALITATE

MONICA ALBU, HORIA PÎTARIU

ABSTRACT. — A New Method of Investigation the Relationships between the Components of „Time Urgency” and some Personalities Factors. The authors propose a method of determining the functional dependence between the scores of *Time Urgency* (TU) questionnaire and the scores on the scales of two personality inventories: *California Psychological Inventory* (CPI) and *Sixteen Personality Factors Questionnaire* (16PF).

Problema cercetată

Obiectivul prezentei cercetări se înscrie pe linia aprofundării calitative a interpretării *Chestionarului de percepție a timpului* (CPT) în scop psihodiagnostic și cu aplicații nemijlocite în domeniul clinic și al consilierii. S-a urmărit identificarea trăsăturilor de personalitate care au legătura cu componentele „crizei de timp”. În acest scop s-a încercat interpretarea corelată a chestionarului în cauza cu rezultatele unor probe de personalitate.

Se propune o metodă de determinare a dependenței funcționale dintre scorurile scalelor chestionarului „Percepția timpului” (CPT) și scorurile chestionarelor de personalitate CPI și 16PF. Algoritmul proiectat poate fi utilizat pentru analiza oricăror perechi de scale ale căror scoruri iau valori numerice întregi. El urmărește să construiască o funcție între mulțimile valorilor de scor ale celor două scale, care să aproximeze cât mai bine, în sensul precizat în lucrare, relația existentă între scorurile scalelor în eșantionul de subiecți cercetați.

Față de procedeul de lucru tradițional, bazat pe metoda regresiei, algoritmul pe care îl propunem prezintă două avantaje:

- funcția construită ia valori întregi, la fel ca și scorurile scalei, deci este mai ușor de interpretat;
- corespondenței stabilite de funcție nu i se impune să verifice o anumită expresie (polinomială, logaritmică etc.); există, deci, o mai mare libertate la determinarea funcției, ceea ce permite să se obțină o aproximare mai bună.

Conceptul de „criză de timp”

„Criza de timp” (CT) (*Time urgency*) este o componentă cu conotație negativă a procesului de percepție a timpului, fiind înțeleasă ca o disfuncție, atât la nivel organizațional-administrativ, cât și individual. CT este definită ca un concept care are în vedere un ritm accelerat de activitate, este tendința individului de a evalua timpul ca o resursă în-

suficientă, deficitară, ceea ce atrage după sine efortul de a-l planifica sau drămuî cu atenție (Burnam, Pennebaker și Glass, 1975).

„Criza de timp”, componentă a Tipului A este un comportament învățat (Pitariu, 1992; Pitariu și Landy, 1993). Ea devine nocivă pentru organism în timp, fiind considerată o sursă puternică de stres.

Cercetările au demonstrat că CT este o construcție multidimensională (Edwards, Baglioni și Cooper, 1990; Landy, Rastegary, Thayer și Colvin, 1991).

Landy, Rastegary, Thayer și Colvin (1991) au proiectat și investigat șapte scale prin care este posibilă estimarea CT. Aceste scale pot fi privite și tratate ca fiind bipolare (la un pol găsim concentrat un comportament caracterizat prin lentoare, temporizarea acțiunilor etc., în timp ce la celălalt pol ne confruntăm cu un comportament agitat, marcat de anxietate, specific Tipului A). Zona centrală a intervalului de variație este aceea care caracterizează comportamentul optim, eficient.

Chestionarul de percepție a timpului al autorilor amintiți a fost supus unei analize interculturale demonstrându-i-se valoarea psihometrică (Pitariu, 1992; Pitariu și Landy, 1993).

Metoda

Subiecții

Lotul de subiecți cuprinși în cercetare a fost de 275 bărbați (media de vârstă = 35; $\sigma = 5,75$) și 137 femei (media de vârstă = 32; $\sigma = 4,22$), majoritatea fiind de profesie ingineri și economiști.

Instrumente de măsură

În examenul psihologic au fost cuprinse următoarele instrumente: *Chestionarul de Percepție a Timpului (CPT)*, *Inventarul Psihologic California (CPI)* și *Chestionarul de Personalitate 16PF (16PF)*.

Chestionarul de Percepție a Timpului (Landy, Rastegary, Thayer și Colvin, 1991) este constituit din 7 scale care generează șapte scoruri nonadiționale: *Percepția Timpului (PT)*, *Stilul de Vorbire (SV)*, *Planificarea (P)*, *Energia Nervoasă (EN)*, *Lista de Activități (LA)*, *Stilul de a Munca (SM)* și *Controlul Termenelor (CT)*. Scorurile fiecărei scale iau valori în mulțimea {1, 2, 3, 4, 5, 6, 7}. CPT a fost proiectat urmând tehnica de construcție specifică scalelor cu ancore comportamentale (Landy și Farr, 1983; Pitariu, 1988).

Inventarul Psihologic California (Gough, 1987; Murphy și Davidshofer, 1991; Pitariu și Albu, 1993) este un chestionar cu autoadministrare care conține 462 afirmații/itemi cotabile cu adevărat/fals, destinat măsurării comportamentului normal. Itemii CPI-ului sunt grupați în 20 de scale (*Dominanță* — Do, *Capacitate de Statut* — CS, *Sociabilitate* — SY, *Prezență Socială* — So, *Acceptarea de sine* — Sa, *Independență* — In, *Empatie* — Em, *Responsabilitate* — Re, *Socializare* — So, *Autocontrol* — Sc, *Impresie Bună* — Gi, *Comunalitate* — Cm, *Bunăstare* — Wb, *Toleranță* — To, *Realizare prin Conformism* — Ac, *Realizare prin Independență* — Ai, *Eficiență Intelectuală* — Ie, *Sensibilitate Psihologică* —

Py, *Flexibilitate* -- Fx, *Feminitate/Masculinitate* -- F/M). Un model teoretic cuboidal, bazat pe alte trei scale (v1, v2 și v3), explică patru așa-numite stiluri de viață sau stiluri de a trăi, ori feluri de oameni (*Alpha, Beta, Gama și Delta*) (Gough, 1990). În studiul nostru am mai utilizat și câteva scale speciale suplimentare (*Anxietate* -- Anx, *Potențial Managerial* -- Mp, *Orientarea către Muncă* -- Wo).

Chestionarul de Personalitate 16PF (Forma A) (Administrator's Manual for 16PF, 1986; Zăpîrțan, 1990; Zahirnic, Jula și Cotor, 1976) este un chestionar de personalitate constituit din 187 itemi cu cotare obiectivă și care au fost grupați în 16 scale independente, derivate în urma unui studiu de analiză factorială. Semnificațiile celor 16 factori sunt următoarele: A: Rezervat-Deschis; B: Gândire concretă-Gândire abstractă; C: Instabil emoțional-Stabil emoțional; E: Submisiv (umil)-Dominant; F: Sobrietate-Expansivitate; G: Oportunist-Conștiincios; H: Timid-Curajos; I: Realist-Tandru; L: Încetător-Bănuitor; M: Practic-Imaginativ; N: Naiv-Șiret; O: Autoprotejat-Anxios; Q1: Conservator-Inovator; Q2: Dependent-Independent; Q3: Necontrolat-Controlat; Q4: Relaxat-Tensionat.

Toate probele au fost traduse, adaptate și etalonate pe o populație autohtonă (Pitariu și Albu, 1993; Pitariu, 1992; Zahirnic, Jula și Cotor, 1976).

Proceduri

Toți subiecții cuprinși în acest studiu au răspuns la itemii din CPI și la scalele din CPT, dar numai o parte dintre subiecți (224 bărbați și 61 femei) au completat răspunsurile la 16PF.

Pentru cercetarea legăturilor dintre CPI și CPT s-au reținut doar protocoalele de răspuns la CPI care, pe baza valorilor scalelor de control Fake good (FG), Otherwise invalid (OI) și Random vs. Fake bad (FB), au putut fi considerate valide. În felul acesta, din eșantionul inițial s-a extras un lot format din 241 bărbați și 119 femei.

Toate prelucrările au fost efectuate separat pe sexe, utilizându-se cotele brute ale scalelor.

Pentru interpretarea rezultatelor, s-a recurs la transformarea cotelor brute ale scalelor din CPI și din 16PF în cote T. În acest scop, la CPI s-au utilizat valorile medii și abaterile standard ale scalelor, calculate pe baza rezultatelor obținute la CPI de 629 bărbați și 436 femei, de profesii și vârste diverse. Etaloanele au fost, deci, diferite la bărbați și la femei. Pentru chestionarul 16PF, însă, s-a folosit același etalon la ambele sexe, construit de Zahirnic, Jula și Cotor (1976) pe baza unui eșantion format din 1000 de persoane care lucrau în domeniul construcțiilor.

Studiul întreprins s-a derulat în două etape:

A. Mai întâi s-a urmărit determinarea perechilor (s_p, s_{CPT}) formate dintr-o scală din CPI sau din 16PF (s_p) și o scală din CPT (s_{CPT}), cu proprietatea că între mulțimea scorurilor scalei s_p , M_p , și mulțimea scorurilor scalei s_{CPT} , $M_{CPT} = \{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7\}$, există o relație funcțională:

$$f : M_p \rightarrow M_{CPT}$$

Adică valorile scorurilor obținute de subiecții la scala s_{CPT} depind funcțional de valorile scorurilor realizate de aceștia la scala s_p .

B. În continuare, pentru fiecare pereche de scale reținută la pasul A, (s_p, s_{CPT}) , s-a încercat determinarea scorurilor scalei s_p cărora le corespund valori mari ale scorurilor scalei s_{CPT} .

Descrierea algoritmului aplicat

Fiecărei scale cercetate i s-a asociat câte o variabilă aleatoare, ale cărei valori sunt reprezentate de valorile posibile ale scorurilor scalei.

Pasul A:

Studiul existenței legăturii funcționale între scalele CPT și cele aferente CPI și 16PF s-a realizat prin evaluarea rapoartelor de corelație ale variabilelor corespunzătoare scalelor din CPT în raport cu variabilele corespunzătoare scalelor din CPI și din 16PF.

Concret, pentru fiecare pereche (s_p, s_{CPT}) formată dintr-o scală din CPI sau din 16PF (s_p) și o scală din CPT (s_{CPT}) s-a aplicat următorul algoritm compus din doi pași:

Pasul A1:

S-a calculat valoarea raportului de corelație al variabilei T, corespunzătoare scalei s_{CPT} , în raport cu variabila P, corespunzătoare scalei s_p , $r_{T,P}$, și s-a verificat semnificația statistică a acestuia folosind testul F . Dacă raportul de corelație era semnificativ la pragul $p = 0.01$ se reținea perechea de scale (s_p, s_{CPT}) și se aplica procedeul de lucru descris la pasul A2; în caz contrar, se considera că scorurile scalei s_{CPT} nu depind funcțional de scorurile scalei s_p și se renunța la prelucrarea perechii (s_p, s_{CPT}) .

Pasul A2:

Notând cu $M_p = \{x_1, x_2, \dots, x_n\}$, $x_1 < x_2 < \dots < x_n$, mulțimea valorilor scorurilor scalei s_p obținute în eșantionul de subiecți investigat, N , s-a observat că scorurile mici și cele mari apar cu frecvențe extrem de reduse (1-2 cazuri), în timp ce scorurile medii au frecvențe mult mai mari. Mulțimea M_p poate fi privită ca fiind formată din trei mulțimi disjuncte două câte două (nu neapărat nevide):

$$M = M_1 \cup M_2 \cup M_3$$

$$M_1 \cap M_2 = \emptyset, M_2 \cap M_3 = \emptyset, M_1 \cap M_3 = \emptyset$$

alcătuite astfel:

$$M_1 = \begin{cases} \{x_1, x_2, \dots, x_i\}, & \text{dacă } N(x_k) < 5 \text{ pentru } k = 1, 2, \dots, i \\ & \text{și } N(x_{i+1}) \geq 5 \\ \emptyset, & \text{dacă } N(x_1) \geq 5 \end{cases}$$

$$M_3 = \begin{cases} \{x_j, x_{j+1}, \dots, x_n\}, & \text{dacă } N(x_k) < 5 \text{ pentru } k = j, j+1, \dots, n \\ & \text{și } N(x_{j-1}) \geq 5 \\ \emptyset, & \text{dacă } N(x_n) \geq 5 \end{cases}$$

$$M_2 = \{x_{i+1}, x_{i+2}, \dots, x_{j-1}\} = M_p \setminus (M_1 \cup M_3)$$

unde $N(x_k)$ reprezintă numărul de subiecți care au realizat scorul x_k .

Adică mulțimile M_1 și M_3 conțin scoruri care apar cu frecvențe mai mici decât 5; în mulțimea M_1 sunt incluse scorurile cele mai mici din M_p , iar în mulțimea M_3 , cele mai mari.

În cazul eșantionului investigat de noi, pentru toate scalele s_p mulțimea M_2 nu a fost vidă și nici nu a coincis cu mulțimea M_p (deci dintre mulțimile M_1 și M_2 cel puțin una a fost nevidă).

De fapt, partiționarea mulțimii M_p în mulțimile M_1 , M_2 și M_3 corespunde unei partiționări a eșantionului de subiecți X în trei clase:

X_1 = mulțimea persoanelor care au realizat scoruri $x_k : x_k \leq x_1$;

X_2 = mulțimea persoanelor care au obținut scoruri $x_k : x_{i+1} \leq x_k \leq x_{i-1}$;

X_3 = mulțimea persoanelor care au realizat scoruri $x_k : x_k \geq x_p$.

Clasele X_1 și X_3 au efective reduse iar clasa X_2 conține majoritatea subiecților din eșantionul X .

Pe mulțimile M_1 și M_3 frecvențele scorurilor fiind reduse, relația dintre scala s_p și scala s_{CPT} este apropiată de o relație funcțională (pentru o valoare de scor a scalei s_p apare o singură valoare de scor a scalei s_{CPT}). Pe mulțimea M_2 , însă, pentru majoritatea valorilor de scor $x_k \in M_2$ apar mai multe valori de scor ale scalei s_{CPT} , cu frecvențe diferite; este posibil, deci, ca pe mulțimea de subiecți X_2 relația dintre scalele s_p și s_{CPT} să nu fie funcțională, deși raportul de corelație $r_{T,p}$, calculat pe întregul eșantion X , este semnificativ la pragul $p = 0.01$. Or, pentru a putea interpreta legătura dintre cele două scale, suntem interesați ca și pe mulțimea X_2 , care conține majoritatea persoanelor, relația scadelor s_p și s_{CPT} să fie funcțională.

Din acest motiv s-a calculat valoarea raportului de corelație $r_{T,p}$ și pentru clasa de subiecți X_2 și s-a eliminat din prelucrări perechea (s_p, s_{CPT}) dacă valoarea acestuia nu era semnificativă la pragul $p = 0.01$.

Pasul B:

Pentru fiecare pereche de scale (s_p, s_{CPT}) reținută în urma parcurgerii pașilor A1 și A2 se efectuează prelucrările descrise la pasul B1, o dată luând $Y = M_p$ și o dată considerând $Y = M_2$.

Pasul B1:

Se încearcă să se construiască o funcție

$$f : Y \rightarrow \{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7\}$$

care să îndeplinească două condiții:

(I) Pe mulțimea de definiție Y , funcția f să aibă una dintre următoarele comportări:

(11) — funcția f să fie nedescrescătoare,

$$(x_a < x_b \Rightarrow f(x_a) \leq f(x_b))$$

sau

(12) — funcția f să fie necrescătoare

$$(x_a < x_b \Rightarrow f(x_a) \geq f(x_b))$$

sau

(I3) — x_g fiind o valoare oarecare din mulțimea Y , funcția f să fie nedescrescătoare pentru valori $x \leq x_g$ și necrescătoare pentru valori $x \geq x_g$ sau

(I4) — x_g fiind o valoare oarecare din mulțimea Y , funcția f să fie necrescătoare pentru valori $x \leq x_g$ și nedescrescătoare pentru valori $x \geq x_g$.
(II) Funcția f să aproximeze relația funcțională existentă între scalele s_p și s_{CPT} , în sensul care va fi precizat în continuare.

Pentru fiecare valoare de scor $x_k \in Y$ se calculează eroarea medie cu formula :

$$e_k = \frac{\sum_{t=1}^7 N(x_k, t) |t - f(x_k)|}{N(x_k)}$$

unde :

$N(x_k, t)$ — numărul persoanelor care au obținut scorul x_k la scala s_p și scorul t la scala s_{CPT} ;

$N(x_k)$ = numărul persoanelor care au realizat scorul x_k la scala s_p ;

$$N(x_k) = \sum_{t=1}^7 N(x_k, t)$$

Se calculează eroarea medie a aproximării realizate de funcția f pe mulțimea Y cu formula :

$$E_f = \frac{\sum_{x_k \in Y} N(x_k) e_k}{\sum_{x_k \in Y} N(x_k)}$$

Urmarim să determinăm funcția f astfel încât eroarea E_f să fie cât mai mică posibil.

Trebuie remarcat că, în absența condiției (I), construirea funcției f se face cu ușurință : pentru fiecare scor $x_k \in Y$ se calculează erorile valorilor posibile :

$$\epsilon_j = \frac{\sum_{t=1}^7 N(x_k, t) |t - j|}{N(x_k)}$$

(ϵ_j corespunde valorii $f(x_k) = j$) și i se atribuie funcției f , în punctul x_k , valoarea j pentru care $\epsilon_j = \min \{\epsilon_1, \epsilon_2, \dots, \epsilon_7\}$. Funcția f nu este totdeauna unic determinată, fiind posibil ca aceeași eroare minimă să se obțină pentru mai multe valori j .

Am impus condiția (I) pornind de la următorul raționament :

* Presupunem că :

- nivelul de dezvoltare al trăsăturii de personalitate măsurată de scala s_p este evaluat corect prin scorurile acestei scale și

— între scalele s_p și s_{cpr} există relația funcțională $T = F(P)$, unde T este variabila corespunzătoare scalei s_{cpr} , iar P este variabila corespunzătoare scalei s_p .

* În aceste ipoteze, comportarea funcției F reflectă modul în care trăsătura de personalitate măsurată de scala s_p influențează felul în care subiecții vor răspunde la scala s_{cpr} . Astfel:

— dacă persoanele pentru care trăsătura de personalitate măsurată de scala s_p este bine dezvoltată sunt cele care obțin scoruri mari la scala s_{cpr} , iar cele pentru care această trăsătură este mai slab dezvoltată realizează scoruri mai mici la scala s_{cpr} , atunci funcția F este nedescrescătoare (condiția I1);

— dacă persoanele pentru care trăsătura de personalitate măsurată de scala s_p este bine dezvoltată sunt cele care obțin scoruri mici la scala s_{cpr} , iar cele pentru care această trăsătură este mai slab dezvoltată realizează scoruri mai mari la scala s_{cpr} , atunci funcția F este necrescătoare (condiția I2);

— dacă scorurile mari ale scalei s_{cpr} sunt obținute de persoane care se află între limitele normale în ceea ce privește nivelul de dezvoltare al trăsăturii de personalitate măsurate de scala s_p , în timp ce subiecții care au această trăsătură foarte dezvoltată sau foarte puțin dezvoltată realizează scoruri mai mici la scala s_{cpr} , atunci funcția F are comportarea descrisă de condiția (I3);

— dacă persoanele care se află între limitele normale în ceea ce privește trăsătura de personalitate măsurată de scala s_p obțin scoruri mici la scala s_{cpr} , iar ceilalți subiecți realizează scoruri mai mari, atunci funcția F îndeplinește condiția (I4).

* Dacă funcția f aproximează bine funcția F , atunci are aceeași comportare ca și aceasta.

* Este posibil ca funcția F să nu îndeplinească nici una dintre condițiile (I1), (I2), (I3) și (I4), ea având mai multe schimbări de monotonie pe mulțimea Y ; dar, asemenea cazuri sunt dificil de interpretat și din acest motiv nu ne-am ocupat de ele.

În continuare am încercat să aproximăm funcția F , pe baza unui algoritm propriu, utilizând funcții care verifică una dintre condițiile (I1), (I2), (I3) și (I4).

Considerăm că aproximarea realizată de funcția f este „convenabilă” atunci când sunt îndeplinite următoarele condiții:

- (a) Eroarea medie E nu depășește pragul $\varepsilon = 0.65$
- (b) Coeficientul de corelație liniară al variabilelor T și $f(P)$ este semnificativ statistic la pragul $p = 0.001$, unde:
 - T este variabila corespunzătoare scalei s_{cpr} ;
 - P este variabila corespunzătoare scalei s_p ;
 - $f(P)$ este variabila ale cărei valori se determină astfel: pentru fiecare persoană din eșantionul investigat, notând cu x_k scorul obținut la scala s_p valoarea variabilei $f(P)$ este $f(x_k)$.

Pasul B2:

Pentru perechea de scale (s_p , s_{CPT}), notăm:

f_M = funcția f furnizată de pasul B1 în cazul $Y = M_p$;

f_2 = funcția f rezultată din pasul B1 în cazul $Y = M_2$.

Am reținut perechea de scale (s_p , s_{CPT}) dacă:

atât funcția f_M , cât și funcția f_2 , realizează aproximații „convenabile”, în sensul condițiilor (a) și (b) și

funcția f este o prelungire a funcției f_2 , adică $f_M(x_k) = f_2(x_k)$ pentru orice scor $x_k \in M_2$.

Îndeplinirea celei de a doua cerințe ne permite să interpretăm relația dintre scalele s_p și s_{CPT} pe întreaga mulțime M_p . Această condiție nu este verificată atunci când comportarea la scala s_{CPT} a persoanelor din clasa X_1 (respectiv din clasa X_3) este foarte diferită de cea a persoanelor din mulțimea X_2 , care au scoruri mici (respectiv mari) la scala s_p , de exemplu atunci când funcția f_2 îndeplinește condiția (I3), fiind necrescătoare și cu valori mici în zona scorurilor mari din M_2 , iar subiecții din clasa X_3 obțin scoruri mari la scala s_{CPT} . Or, mulțimile X_1 și X_3 cuprind un număr redus de persoane, majoritatea acestora fiind situate, în privința scorurilor realizate la scala s_p , în afara zonei normale. Comportarea lor poate să difere de cea a subiecților din mulțimea X_2 din cauze diverse: fiind vorba de subiecți puțini, motivul poate varia de la o persoană la alta. Prin urmare, considerăm că în asemenea situații, în virtutea relației dintre scalele s_p și s_{CPT} pe baza funcției f_M nu prezintă suficiență siguranță.

Rezultate

Calculările s-au efectuat separat pentru bărbați și femei. Studii anterioare au demonstrat că scalele CPT nu sunt sensibile la diferența de sex (Landy, Rastegary, Thayer și Colvin, 1991; Pitariu, 1992; Pitariu și Landy, 1993). Totuși, pentru un diagnostic cu valoare clinică sporită, abordarea diferențiată pe sexe aduce un plus de informație utilă, cu atât mai mult cu cât răspunsurile date la CPI prezintă diferențe de sex.

Rezumatul statistic al răspunsurilor subiecților la CPT este prezentat în tabelul 1.

Se observă că majoritatea repartițiilor de frecvențe sunt asimetrice, iar pentru scalele EN și LA, la ambele sexe, repartițiile frecvențelor sunt bimodale.

Între sexe, în ce privește abaterile standard, la niciuna dintre scale, nu s-au obținut diferențe semnificative (la pragul $p=0.01$). La același prag, $p=0.01$, nu se constată diferențe semnificative între sexe în privința mediilor scalelor, cu excepția scalei LA, pentru care media scorurilor realizate de femei este mai mare.

În tabelul 2 sunt prezentate, pentru perechile de scale (s_p , s_{CPT}) reținute în urma parcurgerii pașilor A1, A2, B1 și B2, următoarele valori statistice, calculate pentru întregul lot de subiecți:

Tabelul 1

Valorile statistice ale scadelor CPT

	PT	SV	P	CT	BN	LA	MN
Bărbați (N = 275)							
Scor :	f%	f%	f%	f%	f%	f%	f%
1	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,73
2	0,73	0,36	1,00	1,09	1,36	1,09	11,64
3	8,60	24,73	17,43	16,35	14,55	7,64	10,85
4	12,36	32,00	16,56	18,91	28,18	35,64	21,46
5	34,18	27,64	23,34	24,36	18,18	20,73	20,36
6	37,82	14,18	17,69	33,00	31,27	26,18	24,73
7	0,91	1,09	1,36	1,09	5,36	8,73	10,55
m	5,91	4,34	4,57	5,11	4,74	4,89	4,65
AS	1,05	1,04	1,12	1,19	1,30	1,17	1,53
Femei (N = 137)							
Scor :	f%	f%	f%	f%	f%	f%	f%
1	0,00	0,00	0,73	1,10	0,00	0,00	0,00
2	0,73	0,92	0,98	0,40	8,03	2,10	21,92
3	9,49	21,90	13,90	6,7	7,30	2,05	17,53
4	18,98	27,01	11,80	18,79	27,74	28,35	20,47
5	29,20	29,92	28,53	17,82	21,17	13,87	24,82
6	24,31	8,76	11,60	2,41	12,12	28,69	10,66
7	7,30	0,00	0,92	17,93	3,63	17,52	5,11
m	5,09	4,29	4,61	3,40	4,73	5,37	4,08
AS	1,12	1,00	1,05	1,19	1,30	1,22	1,53

Tabelul 2

Valorile statistice calculate pentru perechile de scări (S_p , S_{CPT}) reținute în urma aplicării pașilor A1, A2, B1 și B2

S_{CPT}	S_p	Sex	N	$r_{T,P}$	R	r	R
PT	G (din 16PF)	M	224	0,567	0,772	0,233	0,379
SV	E (din 16 PF) Py (din CPI)	M	224	0,509	0,710	0,445	0,393
		F	119	0,521	0,681	0,393	0,479
P	Ac (din CPI)	M	241	0,394	0,780	0,332	0,419
	Fx (din CPI)	M	241	0,414	0,763	0,313	0,456
	v2 (din CPI)	M	241	0,445	0,768	0,343	0,456

$r_{T,P}$ = raportul de corelație al variabilei T, corespunzătoare scalei s_{CPT} , față de variabila P, corespunzătoare scalei s_p ;

E = eroarea medie a aproximării realizate de funcția f_M ;

r = coeficientul de corelație liniară între variabilele T și $f_M(P)$;

R = frecvența relativă a persoanelor pentru care variabilele T și $f_M(P)$ iau aceeași valoare.

Tabelul 3 indică, pentru fiecare din perechile de scale (s_p , s_{CPT}) cuprinse în tabelul 2, valorile funcției f_M ; pentru a ușura interpretarea, în locul valorilor x_k , au fost notate cotele T corespunzătoare scorurilor brute din mulțimea M_p (în cazul cotelor T, media este de 50, iar intervalul dintre cotele T40 și T60 corespunde scorurilor brute cuprinse între $m - \sigma$ și $m + \sigma$).

Discutarea rezultatelor

Notăm, în continuare, cu (s_p , s_{CPT}) o pereche arbitrară de scale dintre cele cuprinse în tabelele 2 și 3.

Înainte de a analiza rezultatele obținute în urma aplicării algoritmului amintim câteva aspecte, legate de datele primare, pe care le-am observat și care credem că vor facilita interpretarea.

1. În zona „normală” a scorurilor scalei s_p , adică în intervalul ($m - \sigma$, $m + \sigma$), există o dispersare mare a scorurilor scalei s_{CPT} : fiecare valoare de scor a scalei s_p se asociază cu cel puțin trei valori de scor ale scalei s_{CPT} . Din acest motiv, erorile medii de aproximare E au valori mai mari decât cele pe care le considerăm acceptabile pentru o interpretare corectă.

2. Valorile mici (1, 2) și cele mari (6, 7) ale scorurilor scalei s_{CPT} apar la persoane cu scoruri foarte diverse ale scalei s_p . Aceasta face ca ele să nu figureze, în general, în mulțimea valorilor funcției f_M . În schimb, ele provoacă o creștere a erorii medii de aproximare, E .

Încercând să dăm o explicație, am formulat două ipoteze pe care urmează să le verificăm:

a. Frazele introduse la extremitățile scalei s_{CPT} , care servesc drept „ancore” pentru alegerea răspunsului, nu sunt adecvate sau nu sunt înțelese corect de către subiecți. Reamintim că aceste „ancore” trebuie să sugereze gradații succesive ale comportamentului, mergând de la un comportament puțin pronunțat (scorul 1), până la unul accentuat (scorul 7).

b. Comportamentele corespunzătoare scorurilor extreme diferă mult de cele sugerate de scorurile medii. Ele pot fi impuse de anumite condiții specifice de activitate și/sau de viață (boală, probleme familiale etc.), au deci un caracter mai mult situațional, pasager, nefiind determinate de trăsăturile de personalitate, care manifestă o stabilitate mult mai mare. În acest context, scorurile extreme pot fi interpretate ca manifestări comportamentale distorsionante, de excepție.

3. În majoritatea cazurilor, scorurile scalelor s_{CPT} au o repartiție asimetrică la dreapta, cu media mai mare decât 4, în timp ce scorurile scalei s_p sunt simetrice față de medie. Din acest motiv funcțiile construite iau valorile 4 și 5 mai frecvent decât valorile 2 și 3.

Tabelul 3

Valorile funcției f_M , pentru perechile de scale (s_p , s_{CPT}) reținute

Scala CPT Scala CPI sau 16PF	PT		SV		SV		SV		P		P	
	G		E		Py		Ac		Fx		v2	
	Cota T	f_M	Cota T	f_M	Cota T	f_M	Cota T	f_M	Cota T	f_M	Cota T	f_M
M_1	16.28	5	18.87	3	30.75	5	17.01	5	24.62	6	19.53	5
	20.41	5	22.19	3	33.54	5	26.18	5	30.85	6	21.71	3
	24.55	5	25.52	3	36.33	5	28.47	3			23.90	3
			28.84	3			30.76	3			26.09	3
											28.27	3
M_2	28.68	5	32.16	4	39.13	5	33.05	3	33.96	5	30.46	2
	32.81	5	35.48	4	41.92	5	35.34	4	37.07	5	32.65	4
	36.94	5	38.80	4	44.71	5	37.64	4	40.18	5	34.83	4
	41.07	5	42.13	4	47.50	5	39.93	4	43.29	5	37.02	4
	45.21	5	45.45	4	50.30	5	42.22	4	46.40	5	39.20	4
	49.34	6	48.77	4	53.09	5	44.51	5	49.52	5	41.39	5
	53.47	5	52.09	4	55.88	5	46.80	5	52.63	5	43.58	5
	57.60	5	55.42	4	58.67	3	49.09	5	55.74	5	45.76	5
	61.74	5	58.74	4	61.47	3	51.38	5	58.85	4	47.95	5
	65.87	5	62.06	5	64.26	5	53.68	5	61.96	4	50.14	5
	70.00	5	65.38	5			55.97	5	65.07	4	52.32	5
			68.70	5			58.26	5	68.19	4	54.51	5
			72.03	6			60.55	5	71.30	3	56.70	5
			75.35	6			62.84	5			58.88	5
		78.67	6							61.07	5	
M_3			91.96	6	67.05	5	65.13	5	74.41	5	63.25	5
					69.84	5	67.43	5	77.52	5	65.44	5
					72.64	5	69.72	5	80.63	5		
					75.43	5			86.85	5		
				78.22	5							

Forma repartițiilor de frecvență ale scorurilor scalelor s_{CPT} indică unele probleme legate de structura eșantionului examinat (dacă acesta era format din persoane aflate „în criză de timp”) și de construcția și plasarea pe scală a „ancorelor”. Aceste aspecte, mai precis designul scalelor de evaluare, rămân probleme deschise care trebuie aprofundate prin derularea unor experimente.

După cum am mai afirmat, erorile medii de aproximare iau valori mari, ceea ce nu ne permite să interpretăm rezultatele în termeni de „concluzii”, ci doar de „ipoteze” și „sugestii pentru cercetări ulterioare”.

Cu atât mai mult, se impune verificarea relației dintre scalele s_{CPT} și s_p , sugerată de funcția f_M , în mulțimile de persoane cu scoruri extreme la scara s_p (mulțimile X_1 și X_3).

Ca exemplu de interpretare vom comenta legătura dintre scala P din CPT și scalele Ac, Fx și v2 din CPI, pentru bărbați.

Intrucât valoarea 5 a scorului scalei P este foarte frecventă (43,64% din cazuri) funcțiile f_M construite vor lua această valoare mai des decât altele. Funcțiile f_M nu iau valorile 6 și 7 pe mulțimea M_2 , ceea ce înseamnă că scorurile 6 și 7 corespund la diverse valori ale celor trei scale din CPI.

Scorul 5, care denotă existența unei preocupări permanente pentru planificarea activităților, apare mai ales la subiecții care lucrează bine în colectiv (au scoruri medii sau mari la scala Ac), la cei cu o flexibilitate comportamentală diminuată (au scorurile medii sau mici la scala Fx) și la cei care manifestă, mai mult sau mai puțin, conformism față de normele sociale, adică nu își permit o evaluare critică a acestora (au scoruri medii sau mari la scala v2).

Concluzii și sugestii

Cercetarea întreprinsă sprijină ideea că anumite instrumente psihodiagnostice pot câștiga în obiectivitate și precizie prin tratarea lor într-o manieră nouă care să depășească cadrul tradițional psihometric.

Algoritmul de calcul descris are un caracter general, el permite o aprofundare a interpretării calitative a probelor psihologice, accentul fiind pus pe o evaluare deterministă. Considerăm că tehnica de lucru prezentată este utilă psihologilor școlari, industriali și clinicieni, atunci când ei sunt preocupați de realizarea unui diagnostic psihologic de finețe.

Tehnica prezentată poate fi experimentată cu perechi de scale ale unor chestionare de personalitate și alte probe psihologice consacrate.

BIBLIOGRAFIE

1. *Administrator's Manual for the 16 Personality Factors Questionnaire*, Institute for Personality and Ability Testing, 1986.
2. M. A. Burnam, J. W. Penebaker, D. C. Glass, *Time Consciousness, Achievement Striving, and the Type-A coronary prone behavior pattern*, *Journal of Abnormal Psychology*, 84, p. 76—79, 1975.
3. J. R. Edwards, A. J. Jr. Baglioni, C. L. Cooper, *Examining Relationships among Self-Report Measures of Type A Behavior Pattern: The Effects*

- of Dimensionality, Measurement errors, and differences in Underlying Constructs, *Journal of Applied Psychology*, 75, p. 440—454, 1990.
4. H. G. Gough, *California Psychological Inventory administrator's guide*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1987.
 5. H. G. Gough, *The California Psychological Inventory*. In C. E. Watkins, Jr., & V. L. Campbell (Eds.), *Testing in counseling practice* (p. 37—62), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1990.
 6. F. J. Landy, H. Rastegary, J. F. Thayer, C. Colvin, *Time Urgency: The Construct and its Measurement*, *Journal of Applied Psychology*, 76, 5, p. 644—657, 1991.
 7. K. R. Murphy, Ch. O. Davidshofer, *Psychological Testing: Principles and Applications*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1991.
 8. H. Pitariu, *Scale de notare cu ancore comportamentale pentru evaluarea inginerilor din industria chimică*, *Revista de Psihologie*, 34, 1, p. 57—66, 1988.
 9. H. Pitariu, *Relația dintre „criza de timp” ea dimensiune a tipului A de comportament și unii factori de personalitate*, *Studia Univ. Babeș-Bolyai, Psihologia-Paedagogia*, XXXVII, 1—2, p. 53—61, 1992.
 10. H. Pitariu, M. Albu, *Inventarul Psihologic California: Prezentare și rezultate experimentale*, *Revista de Psihologie*, 3, p. 249—263, 1993.
 11. H. Pitariu, F. J. Landy, *Some Personality Correlates of Time Urgency*, *Rev. Roum. de Psychologie*, 37, 1, p. 15—25, 1993.
 12. C. Zăbirnic, A. Jula, C. Cotor, *Personalitatea abordată matematic de către R. B. Cattell. Metode de prelucrare la calculator a datelor. Un etalon experimental românesc*, Editura Litera, București, 1976.
 13. M. Zăpîrțan, *Eficiența cunoașterii factorilor de personalitate în orientarea școlară și profesională a elevilor*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1990.

REPRESSION, DISSOCIATION AND SENSITIVITY TO INCONSEQUENCE¹

SOFIA NEMES CHIRICA

ABSTRACT. — This paper proposes a model of the origin and perpetuation of repressive discreteness of cognitive schemes. The model emphasizes the link between dissociation (non-coordination), and low number of dimensions of a schema, and between this cognitive schema simplicity and repression. Sensitivity to the implication relationships is used for testing the model. 417 subjects were surveyed with the Schema Coordination Questionnaire — S. Nemes Chirică. Two opposite scales, Flexibility/Coordination vs. Inconsequence correlated with $- .67$. Some individual differences evidenced by ANOVA support theoretical suppositions.

1. **The sensitivity to inconsequence.** As Piaget (1947) has demonstrated, if a four or five years old child looking at how we pour the water from a higher and narrower glass into a lower and wider one is questioned: "Is there more, as much as, or less water now?" He says: "There is less." If, after we have poured the water back into the higher and narrower glass, we ask him: "Is there more, as much as, or less water now?" He says: "There is more."

The child rigidly applies a particular rule: always, consistently, when the level of water is high, there is more water than when the level is low. Rigidly, that is, without concerning the „detail" that the glass is narrow in one case and wide in the other. The rule will become more "malleable" when the child comes to apply concomitantly another rule: more water goes in a wide glass than in a narrow one. Each of two rules is "relative" or "probabilistic" to the other.

If we replace the second low and wide glass by one even wider, and pour the water from the first, high and narrow glass into the widest one the child says that there is more water in the third glass because it is very big. In the same way the child estimates that there is less plasticine when it has a ball form than when the plasticine takes the form of a roll. If then, lengthen the roll, the child estimates that there is less plasticine now because the roll is very thin. The child not only rigidly applies a certain particular rule, as we mentioned above, but he renounces easily to use it. Thus, there is more water because the first glass is higher, or because the third glass is the widest. Hence, he applies a different rule in each case. Each time the rule is rigidly applied, without any concern for details. The child appears also as inconsistent concerning the rule application: there is more water in the third glass because

¹ The research was supported by The Central European University, Research Support Scheme Foundation.

it is very wide, but there is less water in the second than in the first despite it is wider than the first glass. In fact, he has used a different rule in each case.

The inconsistency does not occur when the child comes to concomitantly remember all attributes that may signify "much": "high glass", "wide glass", "long roll", "big ball"; in other words, when he perceives them as instances of a dimension: "much". When the child may remember this dimension "as such" or in a conceptual form, it will be the equilibrium point between different instances of "much". It is this conceptual dimension that makes the attributes of "higher", "longer", "wider", etc. irrelevant in themselves for "much" confers their relative, probabilistic value.

The "much" conceptual dimension may be aroused by any instance and in its turn may arouse each of the instances, even if they are not present in the situation or are blurred by one of them. In this way, that is, by the arousal of rules together, the rigid application of one of them, and/or the application of a different rule for each case, (the apparent inconsistency), were removed by the flexible application of a more general rule.

Therefore, the rigidity is the result of application of a particular rule, non-integrated conceptually. As Stotland and Canon (1972) termed, a "low order schema" is unorganized by a "higher order" one. The apparent inconsistency is the result of the application of a different rule for each instance of the same general case.

2. The cognitive consistency and availability for investigation of the new. There is a limit of the number of different "things" (i.e. dimensions of any object, setting or display) which an individual can attend to or cope with at a given moment (Miller, 1956, suggested that this number is approximately seven). The individual can handle far more information by organizing it in categories. He can deal with roughly seven categories, each of them containing many details. Then, having relevant categories at hand, one can process more information at a given moment.

In the same time the individual is less likely to experience anxiety if he has categories under which to subsume his experiences than if he does not. The objects, persons, situations or events judged as being familiar are the one for which the individual has relevant categories. The positive evaluation of the familiar can be noted early in the childhood, in opposition to the fear of strange. The child, however, tolerates the new and strange if it lies in the presence of the familiar. Based on his old categories the child may perceive the new as a variation of the old, or may discover at least some parts of the new situation as familiar. Consequently he attempts to demonstrate that with some "not-very-important changes" unfamiliar is, in fact, familiar. "The positive evaluation, of the old is the basis for curiosity motivation. That is, the child explores in order to make the new into the old." (Stotland and Canon, 1972, p. 116).

The categories prevent the information processing system from being

overwhelmed by too many attention-demanding dimension. To have categories means to have availability for investigation of the new. While categories enable the individual to avoid being overwhelmed with information, they are, no less, a source of need for stimulation or a source of being discounted with monotony.

The dimensions we attend to are determined by the categories we use to understand the world. Having a mental category allows us to recognize corresponding dimensions in material and this process lead us to see consistency in the world. If new material does not fall exactly into a category, that category can *assimilate* or *alter* the material. Of course, the lower order categories or dimensions of concrete situations may resist being changed. In these cases a strategy oriented to bring our categories into line, or in other words, to make sense of our thoughts, starts to action. For this process to arise inconsistency must be recognized; that is, the categories relevant to each other, must simultaneously be aroused in our mind. There are some factors that can obstruct our related categories / schemas from being aroused together. A conceptual dimension or a high order schema which subsumes low order ones may not being developed. Also a category / schema may fail to arouse itself due to extrinsic motivation that may consist in the varied instructions, the will, and the despotism of some inflexible categories like prejudices or ideologies.

a. The repressive discrimination effect. While Freud defined repression as the function of channelling or distancing material, particularly that which is threatening, from conscious awareness, the experimental psychology conceptualizes repression as memorial inaccessibility (for more references see Hansen, Hansen and Spantiz, 1992). As Hansen et al. synthesized, *accessibility* refers to the ease or rapidity with which a memorial representation is retrieved for conscious processing, and *memorial inaccessibility* characterizes representations that are infrequently activated and less likely to come to conscious awareness.

Measures of memorial inaccessibility were used in order to validate the hypothesis as were psychometric patterns of the Weinberger (et. al.)'s *repressive coping style*. Repressors are highly defensive individuals who reported themselves as low in anxiety. Indeed low anxiety, high defensiveness individuals retrieved fewer negative emotional memories and took longer to retrieve them than did nonrepressors. (Davis, 1987, Davis and Schwartz, 1987).

Does the fact that negative emotional memories were less likely to come to repressors' than nonrepressors' conscious awareness means that the accessibility of a representation is directly linked to the intensity of the emotion associated to it in memory? In other words, are the repressors' memories less intense than the nonrepressors'? It seems that this isn't the case. Davis and Schwartz, 1987 (apud Hansen et al. 1992) found that the intensity of emotion associated with memories were approximately equivalent for repressors and nonrepressors.

It was hypothesized that while the dominant associated emotions may be more or less equivalent for repressors and nonrepressors, repressive inaccessibility could result from diminished intensity in the nondominant emotions. (Hansen, Hansen und Schwartz 1992, Hansen and Hansen, 1988). This may happen if the nondominant and dominant emotions associated with repressors memorial representations of emotional stimuli are more discretely (or uncoordinated) represented than those of nonrepressors. The results supported the hypothesis. Moreover, "because these effects were obtained on retrieved memories they could reflect operations at one or all of several stages: at the time stimuli or events were initially appraised, over time in long-term memory storage, and at the time of retrieval." (Hansen et. al. 1992). The repressive discreteness effect was found at the time stimuli are appraised and encoded. In the experiments repressors saw less fear in happy faces, less anger and fear in sad faces and less anger and sadness in fearful faces, than did nonrepressors. Then, repressors appraised individual faces as more *discretely* displaying dominant emotions and crowds of emotional faces as more discretely composed of faces displaying the dominant emotion than did nonrepressors. The nondominant emotional stimuli was "repressed".

4. **Coordination/flexibility vs. inconsistency — a model of the origin and perpetuation of repressive discreteness.** In the discussion of causes of repressive discreteness, Hansen et. al. (1992) suppose (according to Bonnano and Singer, 1990) the interdependence of discrete stimulus appraisal and discrete memorial representation. The threatening stimulus activates an "avoidance schema" (Bonnano and Singer op. cit.) that results in encoding of a simpler representation of stimulus features. This simplified representations serve as the memorial context within which subsequently encountered emotional stimuli are appraised and encoded.

My model emphasizes the link between dissociation / discreteness, the reduced number of dimensions of a schema and repression.

a) Whether it is applied to the encoding of encountered stimuli or to other memories a simplified representation (or schema) will strip them of the secondary details. In other words we can attend only to those features of stimuli that fit the dimensions of our representations, either exactly or, at least with some not-very-important changes.

b) Because of the reduced number of features of these simplified representations we will be less disposed to investigate the new and outgrow our schemes. Instead we will assimilate or alter new stimuli, in order to correspond to such a simplified (with few dimensions) schema.

c) The reduced number of features means the schema is, in fact, more isolated, uncoordinated or discrete than it can be within a more complex cognitive structure.

I suppose that the observation of reciprocal implications of various statements could test the model.

5. Method. Coordination vs. inconsistency; perception and judgment of statements. (*Schema Coordination Questionnaire* — S. Nemeş Chirică). 55 statements were formulated concerning different topical areas of social cognition which can lead people in postcommunist societies to express either stereotyped judgments or argument scrutiny — based response. Despite of its rather simple form of response — „true“/„false“ evaluation of each statement — the questionnaire allows the distinction of the two response forms: stereotyped vs. argument scrutiny-based.

Thus, the statements were classified into four topics concerning people's social life, as following: chance equality vs. equalization in poorness (noted with E1, E2, ... E11); national -- disclosure vs. distrust in other ethnic group (noted with N1, N2, ... N14); personal liberty vs. communalization (noted with D1, D2, ... D15); and group-oriented tendency vs. individual autonomy (noted with C1 (i.e. collectivism), C2, ... C15).

One can note that the topics may be structured in our mind as the interrelated conceptual dimensions of a cognitive schema (or as the interrelated low order schemes subsumed by a high order one).

There are in each topic group (be it E, N, D or C) statements whose responses imply certain responses of other statements, in the same group as well as in other groups. In cognitive psychology terminology there are common positions on dimensions Reciprocal implications of the statements may be sensitized or noted in which case, consistency will characterize the responses of one person. Or to the contrary, the reciprocal implications may be ignored and inconsistency will be the main feature of the responses of one individual.

Each statement response can be classified as rigid or inflexible when the „true“ or „false“ evaluation of that statement ignores an implication of the judged issue. Those aspects are raised either immediately by mean of other statement in the same topic group or later in the following topics. Thus, a response (opinion) is considered as rigid when it fails to be a position on a conceptual dimension in the individual mind. That is, it is not tied (in one's mind) to other aspects of the issue, which it failed, then, to arouse or bring attention to. Instead, the rigid response may represent an effect of, or a position on a defended (hidden) dimension. This dimension (or category) may be consciously or unconsciously repressed or impeded. Therefore, even because that dimension or category is defended or hidden, the different statement responses appeared to us as inconsistent with another, rather than as various positions on dimensions. The person itself will not be sensitive at, or react to that inconsistency either because the defended dimension is unconscious, or a conceptual dimension was not structured at all in his or her mind concerning one or another of those topics.

Each statement response was classified as „rigid“ when the evaluation True or False ignores at least one aspect because of which the response cannot be count as one instance or attribute of: chance equality but equalization, national-disclosure but distrust in other ethnic group, and individual autonomy but group-oriented tendency. Although the opposite responses to the items represent the instances or attributes of

a „flexible“ understanding of the chance equality, national-disclosure, personal liberty and individual autonomy notions, by their coordination, a specific Schema Coordination or Flexibility Scale was calculated. This scale retains the items mostly expressing the common position on dimensions, or, in another words, reciprocal implications of the four notions.

Different from the schema-coordination or flexibility scale, an Inconsequence Scale was calculated. The first category of scores counts, simply, the pairs of items which contradict one another. For example, E1: I think an ideal state is one where absolutely all people are equally rich or poor; E2: An ideal state is one where the payments are merit-based. The second category of scores register the apparent inconsequent pattern of responses. Different from the inconsequences mentioned above, which show that the responses of each pair failed to be the positions on a conceptual dimension or instances of a more generalized schema, the inconsequence between first response and each of the other responses in a pattern reveals, in addition, the consequence of those last with a defended schema or category. Such a pattern may be when a subject response shows as following:

- E2: True and E1: True (see above what the responses are)
 E3: True („A foreigner should not make too much wealth with us“).
 E4: True („Citizens of Romania irrespective of nationality should be favoured against foreigners in entrepreneurial actions“).
 E10: True („A young man should not receive an equal salary with an older colleague even if he or she is more expert than the older one“).
 E6: True („The people should be content with lower salaries because all of them can have a job“).

The more responses contradict the E2 True response, the more probable is that „merit-based payment is simply a peripheral attribute or slogan rather than a generalization based on particular instances“.

Results. A significant negative correlation (-0.67) has been found between the schema coordination or flexibility and inconsequence scales. A flexible understanding of: chance equality, national disclosure, personal liberty and individual autonomy, by their coordination is opposed to the inconsequent patterns of response. The inconsequence appears when the response fails to be a position on a conceptual dimension in one's mind. That is, it is not tied to other positions (aspects) of the issue. Therefore they cannot be aroused together and the individual cannot be sensitive to their inconsistency. Also, the apparent inconsequent responses may be positions consequent with a dimension consciously or unconsciously defended (hidden).

There are significant individual differences. Table 1 reports the scores derived by averaging the scales' results for each group. A one --

Table 1

The Sample's structure

Age limits	Number	%
18--25	140	33.57
26--35	53	12.71
36--57	173	41.49
more than 57	51	12.23
Total	417	100.00
Study/Profession	Number	%
unskilled workers	95	22.78
skilled workers	137	32.85
students	110	26.37
intellectuals	75	17.98
Total	417	100.00
Residence/Job	Number	%
village/village	49	11.73
village/town	40	9.59
town/town	328	78.66
Total	417	100.00

Table 2

Mean scores and F (Fisher-Snedecor) for the Inconsequence and Flexibility Coordination indicators

Age differences			Study/Professional differences			Town/Village differences		
18--25	10.76	5.36	unskilled workers	7.34	9.07	town	10.50	5.78
26--35	11.11	4.96	skilled workers	10.17	6.09	village residence	8.38	7.20
36--57	9.57	6.49	students	10.87	5.22	town job		
>57	7.85	9.42	intellectuals	11.19	4.71	village	7.45	9.02
F(413,3)	17.01	22.70	F(413,3)	34.30	35.24	F(417,3)	31.52	21.43
	p=.01	p=.01		p=.01	p=.01		p=.01	p=.01

vay analysis of variance (ANOVA) showed significant values of F (Fisher--Snedecor) coefficient².

The young people (26—37 years old) were found to be less biased for stereo-typed judgments and more biased to be sensitive to reciprocal implications (or coordination) of their judgments than the other people. The same bias for the reciprocal implications of their thoughts the intellectuals manifest more than lower forms professional and the townsmen than villagers.

REFERENCES

1. Hansen C. H., Hansen R. D., Shantz D. W. (1992) *Repression at encoding. Discrete Appraisals of Emotional Stimuli*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 63,6, 1026—1035.
2. Miller, G. A., (1956) *The magical number seven, plus or minus two: some limits in our capacity for processing information*. „Psychological Review”, 63: 81—97.
3. Piaget, J. (1947) *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin, Paris.
4. Stotland, E., Canon, L. K. (1972) *Social Psychology. A cognitive approach*. W. B. Saunders Company.

² The data processing was made on computer by Puiu Stadnic.

STATUS SOCIOMETRIC ȘI TRĂSĂTURI DE PERSONALITATE ÎN GRUPUL DE ELEVI

MARIUS FLOREA

ABSTRACT. Sociometrical Status and Personality Traits in Pupils

Group. Our research on pupils belonging to the same group deals with the relationships between the high and, respectively, the low sociometrical status of the pupils and the traits of personality investigated through the means of the California Psychological Inventory. We have tried to make clear the following issue: whether there is any connection between the pupils choice and, respectively, their refusal in appreciating one another and the characteristics of their personality.

The connection that we have been thinking of is that the process of determining the choice has to be directed by the traits of personality.

The results emphasize the fact that there is a correlation between some distinctive traits and the level of sociometrical status of the individuals. Nevertheless, there are cases when the individuals traits of personality do not justify their choice and, respectively, their refusal by the members of the group.

I. Problema. Simpatia, respectiv antipatia sau ostilitatea față de alții, sentimentele pe care le avem față de aceștia aparțin celor mai importante momente ale vieții sociale și personale. Faptul că cineva este iubit și apreciat de cei din jur poate avea un rol foarte mare în starea generală a individului și pentru oricine este important să aibă prieteni. Studii efectuate asupra persoanelor care au trăit voluntar sau involuntar lungi perioade de timp izolați - călugări, pustnici, prizonieri de război, naufragiați etc. - au indicat apariția unui număr de tulburări psiho-comportamentale majore. Gama acestora este foarte largă, mergând de la apatie până la simptome de schizofrenie. Prin urmare, „protecția sociabilității” constituie fără îndoială cauza și-n același timp efectul atracției între ființele umane (J. P. Leyens, 1979).

Făcând parte dintr-un colectiv, fiecare individ manifestă față de ceilalți anumite sentimente și atitudini, comportamente de apropiere sau evitare conturându-se astfel o rețea de simpatii, antipatii și raporturi de indiferență care, odată cristalizate, exercită o influență însemnată asupra vieții colective (I. Radu, 1977).

Din perspectiva psihologiei sociale contemporane, relațiile interpersonale ne apar ca fiind un gen specific de legături psihosociale, vii, nemijlocite, care reflectă cel mai adesea în forme predominant afectiv-emoționale, aspectele particulare ale vieții sociale. În același timp, ele unesc indivizii între ei în cadrul societății, formând mecanismele intime ale acesteia. „Noi - spune psihologul francez J. Maisonneuve - suntem conduși spre a defini prietenia ca o relație afectivă cu caracter intim, selectiv și reciproc între două persoane” (1966, p. 42).

Studiul din diverse perspective, cu diferite tehnici și sisteme con-

ceptuale a dat naștere la numeroase teorii dublate de cercetări experimentale prin care s-a încercat fundamentarea propozițiilor cu valoare de concluzie propuse asupra relațiilor interpersonale preferențiale (E. Berscheid, 1985).

Dintre studiile experimentale, unele își concentrează atenția asupra relației dintre trăsăturile de ordin demografic, cultural sau socio-economic și alegerea preferențială; altele urmăresc să stabilească raportul dintre proximitatea fizico-spațială și atracția interpersonală, ipoteza de stări fiind aceea a relației inverse: cu cât este mai mică distanța fizică dintre doi indivizi cu atât crește atracția dintre ei. Cercetări interesante au fost efectuate în legătură cu trăsăturile de personalitate. Ele au arătat o serie de trăsături ca: sociabilitatea, optimismul, toleranța ș.a. corelează pozitiv cu statutul sociometric înalt, cu condiția să nu derivăm trăsăturile de personalitate din valori care nu sunt proprii grupului investigat (Seccord & Backman, 1972).

Cu toate acestea, „este dificil — afirmă G. Bastin — să înregistrăm toți factorii care intră în joc într-o situație de alegere. Și aceasta pentru că noțiunea de prietenie este ea însăși dificil de precizat, iar etalonul pe care îl furnizează sociometria nu indică decât o aproximație a unei situații deja depășite. Studiul factorilor obiectivi reali, ca vârsta cronologică, vârsta mentală, coeficient de inteligență, rezultate școlare, nu au permis să se ajungă la concluzii nete. Cel mult au fost găsite unele diferențe între prietenii de prieteni și de neprieteni, dar atât. Nici factorii sociologici nu au dovedit mai discriminativi: se pare — doar — că prietenii au tendința de a fi de același nivel socio-economic. De asemenea, în ce privește corelațiile de personalitate, corelațiile obținute sunt slabe.” (1981, p. 171).

Ca determină atunci alegerea celui alt? Care e mecanismul exprimării preferinței interpersonale?

II. Ficta sau cercetării. Studiul fenomenului preferențial în cadrul clasei de elevi își concentrează atenția asupra raportului dintre performanța școlară și trăsăturile de personalitate, pe de-o parte și statutul sociometric al individului în grup, pe de altă parte.

Pentru a cerceta aspectele menționate, am întreprins o anchetă sociometrică al cărei cadru a fost oferit de o clasă de elevi (a XI-a) de la Liceul „Gh. Șincai” din Cluj-Napoca, lotul de subiecți însumând un număr de 27 elevi. În acest scop am aplicat întregului grup de elevi un chestionar sociometric; ideea care a stat la baza constituirii lui vizând reliefaarea structurilor socio-afective la nivelul clasei de elevi. Fiecare dintre subiecții testați a răspuns în cadrul anchetei la un număr de 7 întrebări, structurate pe următoarele criterii:

- prietenie;
- solitudine;
- prestigiul personalității obiectivat extraclasă;
- forță dinamizatoare;
- conducere/abilități de conducător social.

Dacă primele două criterii sunt prin excelență criterii socio-afective, ultimele trei sunt într-o măsură mai pronunțată de natură formală, funcțională.

În urma prelucrării datelor, pe baza scorurilor obținute la chestionarul sociometric, am selecționat un grup de studiu mai restrâns (14 subiecți): cei indicați ca fiind „centrili de afinitate” (status superior) și „centrili de respingere” (status inferior).

Pentru cercetarea legăturii dintre statutul sociometric și reușita școlară au fost culese informații suplimentare privind performanța școlară realizată de fiecare subiect. De asemenea, pentru a completa informația cu date de ordin psihologic și pentru a cerceta relația dintre trăsăturile de personalitate ale subiecților și statutul lor sociometric, la nivelul lotului selecționat a fost administrat un test de personalitate — Inventarul Psihologiei California (C.P.I.), elaborat de Harrison G. Gough (1957). Acest test psihometric ne oferă date referitoare la comportamentele interpersonale și interacțiunile sociale cotidiene, furnizând informațiile necesare alcătuirii unui profil al personalității pentru fiecare subiect investigat (H. Pitariu și H. Hohn, 1980).

III. **Analiza și interpretarea datelor.** Pe baza datelor consemnate putem efectua o analiză a fenomenului preferențial la nivelul grupului-clasă sub următoarele aspecte:

- corelații inter-criteriale și opțiuni axiologice în cadrul grupului studiat;
- corelația dintre statutul sociometric și variabile externe: performanța școlară și trăsături de personalitate.

III.1. Studiul atracției interpersonale sub aspectul corelației dintre rezultatele obținute de fiecare subiect la cele cinci criterii ale chestionarului sociometric permite reliefarea posibilelor diferențe între determinanții alegerilor de prietenie și determinanții alegerilor exprimate în cazul criteriilor funcționale.

Pentru aceasta s-a calculat pentru fiecare pereche de criterii coeficientul de corelație (ρ), obținându-se următoarele valori:

Tabel 1

Criterii	Coeficientul de corelație
Prietenie/Solicitudină	.57***
Prietenie/Prestigiu	.34*
Prietenie/Forță dinamizatoare	.37*
Prietenie/Conducere	.30***
Solicitudină/Prestigiu	.20
Solicitudină/Forță dinamizatoare	.18
Solicitudină/Conducere	.38**
Prestigiu/Forță dinamizatoare	.71***
Prestigiu/Conducere	.48***
Forță dinamizatoare/Conducere	.56***

*** $p < .01$

** $p < .05$

* $p < .10$

fără asterix nesemnificativ

Se observă că în cazul criteriilor socio-afective (prietenie, sollicitudine) există o corelație puternic semnificativă, ceea ce înseamnă că între alegerile exprimate la cele două criterii există o strânsă interdependență. De asemenea, luând în discuție situația de la criteriile de ordin funcțional (prestigiu, forță dinamizatoare și conducere) constatăm că și la acestea valoarea coeficientului de corelație este ridicată. Cu alte cuvinte, la fiecare dintre cele două grupe de criterii luate separat rezultatele obținute sunt omogene.

Dacă analizăm însă corelația între cele două grupe de criterii observăm că aceasta este ne semnificativă sau la limita hazardului. Așa, de pildă, dacă analizăm relația dintre rezultatele la criteriul 2 (sollicitudine) și cele de la criteriul 3 (prestigiu) constatăm că aceste două criterii nu corelează între ele (.20). Situația este asemănătoare și în cazul corelației dintre criteriul 2 și 4 (forță dinamizatoare), valoarea coeficientului de corelație fiind de .18.

Prin urmare, dacă analizăm rezultatele obținute pe grupe de criterii acestea corelează între ele, dar dacă comparăm criteriile socio-afective cu cele funcționale observăm că ele sunt independente, fapt datorat diferenței care există între determinanții legăturilor de prietenie și desemnarea unui for de conducere la nivelul grupului de elevi.

Rezumând, putem afirma că motivele care stau la baza alegerii prietenului sunt diferite și independente de cele care intervin atunci când se are în vedere desemnarea unei persoane care să coordoneze desfășurarea unei acțiuni, să reprezinte și să apere interesele grupului din care face parte, cele două calități (prieten lider) reclamând atribute diferite.

Din motivațiile aduse de elevi la răspunsurile date la chestionarul sociometric și vizualizate în Fig. 1 și 2 se pot evidenția valorile, opțiunile axiologice promovate de grup.

Astfel, cel mai des invocate ca determinanți ai alegerilor apar: generozitatea, sociabilitatea și afecțiunea, sinceritatea, firea deschisă, preocupările comune, încrederea ș.a. Adolescenții privesc prietenia ca pe o instituție de înaltă moralitate, calități cum sunt cele menționate fiind puternic valorizate în sânul grupului, pe fundamentul lor închegându-se prietenii trainice, stabile.

În ceea ce privește situația opusă — de respingere — din motivațiile date de subiecți se desprind ca trăsături respinse de grup: supraaprecierea, egoismul, minciuna, intoleranța și lipsa de afecțiune, nesociabilitatea, lipsa de colegialitate ș.a.

De asemenea, din analiza motivațiilor în temeiul cărora s-au făcut alegerile la cele cinci criterii, remarcăm o dată în plus că acestea diferă. Dacă la criteriile socio-afective motivațiile alegerilor versus respingerilor sunt preponderent de natură afectiv-emoțională, alegerea la criteriile funcționale s-a efectuat datorită caracteristicilor pe care le posedă unii lor colectivului datorită interacțiunii cotidiene. Acest fapt confirmă ipoteza interacționistă conform căreia contactul zilnic și de durată facilitează stabilirea legăturilor interpersonale (Secord și Backman, 1972).

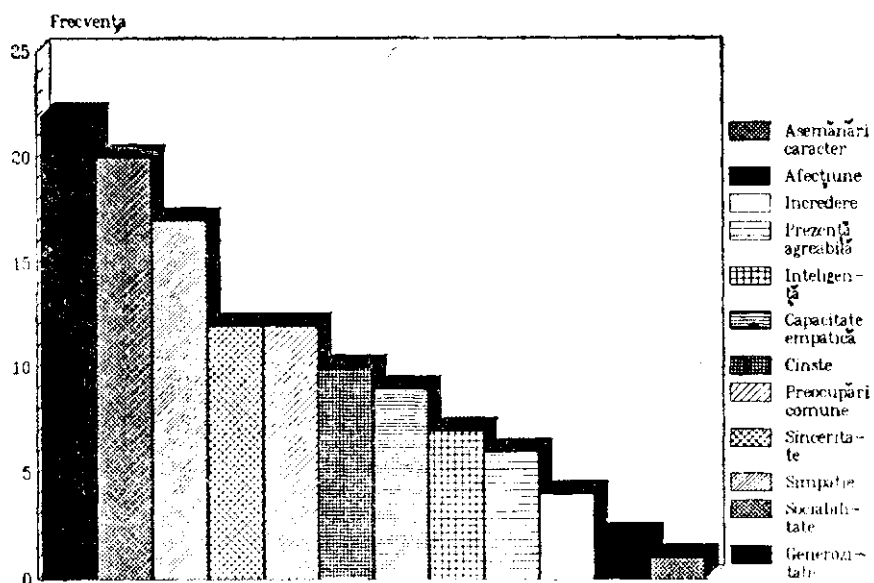


Fig. 1. Scala atributelor valori pozitive promovate de grup.

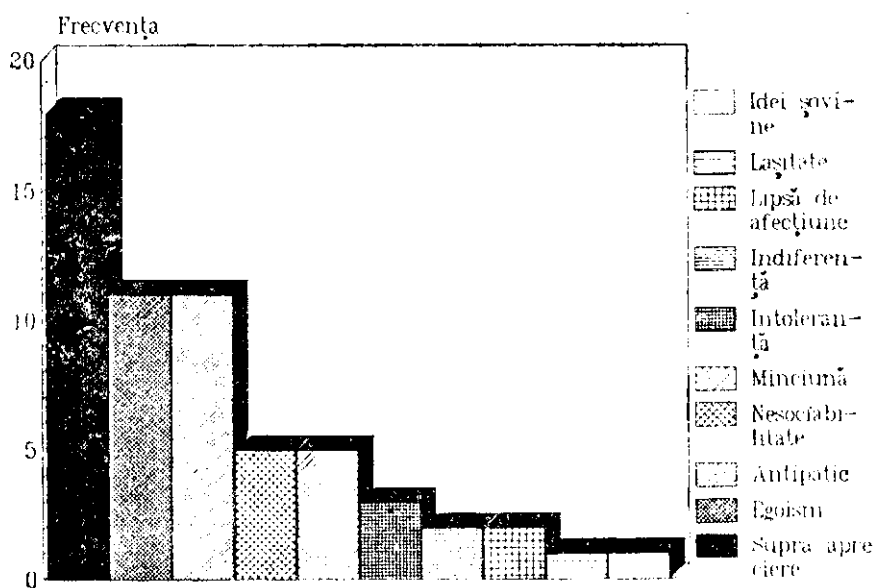


Fig. 2. Scala atributelor valori negative promovate de grup.

III. 2. Așa cum am arătat, studiul raporturilor preferențiale cuprinde numeroase aspecte. Unul dintre acestea este cel al relației dintre status-ul sociometric și performanța școlară.

Ipozeza unei relații între alegerile preferențiale și rezultatele școlare se întemeiază pe ideea că, întrucât alegerile preferențiale presupun și un aspect valoric pe lângă cel spontan-afectiv, atunci într-un grup cum este cel al clasei de elevi, unul din sensurile ordenării preferențiale poate să concorde cu ierarhia elevilor după nivelul performanței școlare. Altfel spus, orientarea preferințelor din grupul-clasă poate fi determinată în măsură mai mare sau mai mică de valorizarea reciprocă în funcție de rezultatele școlare. Aceasta depinde, la nivelul individual de sistemul de valori personale iar la nivelul grupului de atitudinile și opiniile elevilor față de învățatură.

Pe de altă parte, în ce privește rezultatele școlare se consideră că învățarea adecvată depinde de acceptarea emoțională a cunoștințelor, care la rândul ei este condiționată de acceptarea socială a copilului în grup. Astfel, s-a acreditat ideea că elevii slabi din clasă la învățatură sunt slabi și în privința satisfacerii relațiilor cu alții, rezultate școlare scăzute găsindu-se mai ales la cei ce sunt izolați sau respinși (R. Crăciunescu, 1971).

Deci, reușita școlară se poate extinde asupra relațiilor socio-afective din clasă, iar acestea din urmă influențează apoi succesul sau eșecul la învățatură.

Calculând, la nivelul grupului studiat, coeficientul de corelație (ρ) între rezultatele obținute de elevi la fiecare criteriu și nivelul performanței școlare s-au obținut următoarele valori:

Tabel 2

Criteriul	Performanță școlară	Coeficientul de corelație
Prietenie		.04
Solicitudine		.26
Prestigiu		.56*
Forță dinamizatoare		.28
Conducere		.22

*p < .01
fără asterix nesemnificativ

Analiza acestora relevă:

a) Scorurile obținute de subiecți la primele două criterii, de natură socio-afectivă, nu corelează cu nivelul performanței școlare, numărul de alegeri întrunite de subiecți fiind independent de rezultatele la învățatură;

b) Spre deosebire de criteriile socio-afective, în cazul criteriului trei -- prestigiu obiectivat extraclasă -- se observă că rezultatele obținute corelează pozitiv cu performanța școlară;

c) La criteriile patru și cinci corelația cu performanța școlară este de asemenea nesemnificativă.

Prin urmare, studiul sociometric al clasei de elevi relevă o complexă structură socio-afectivă care se află în anumite raporturi cu rezultatele la învățătură ale elevilor. În timp ce între scorurile realizate la criteriul trei și rezultatele școlare există o corelație pozitivă semnificativă, între expansivitatea afectivă și aceste rezultate nu se manifestă vreo legătură directă, alegerea prietenului fiind independentă de rezultatele școlare obținute.

Asfel, se poate trage concluzia că la nivelul grupului de elevi studiat, rezultatele la învățătură constituie o cauză a orientării opțiunilor preferențiale în cazul în care avem de-a face cu criterii funcționale, care vizează desemnarea unui for de conducere pentru îndeplinirea unei anumite acțiuni. În cazul alegerilor de prietenie situația se inversează, cele două variabile — alegerea prietenului și rezultatele școlare — fiind independente.

III. 2.2. Pe linia investigațiilor asupra structurii sociometrice a grupului se înscriu și studiile efectuate asupra relației dintre trăsăturile de personalitate și atracția interpersonală.

Asfel, Jennings (1950) efectuează un studiu clasic printre fetele dintr-un institut de reeducare căutând să stabilească trăsăturile caracteristice ale celor alese des și a celor respinse, încercând să identifice dacă există o corelație între trăsăturile de personalitate și statutul sociometric. Concluzia la care s-a ajuns a fost: corelația găsită între trăsăturile caracteriale și statutul sociometric nu este sigură (Apud. Secord și Backman, 1972).

Un alt punct de vedere este cel potrivit căruia oamenii își îndreaptă preferința spre acele persoane care au caracteristici, trăsături de personalitate pe care grupul de apartenență le consideră ca fiind dezirabile.

De asemenea, o tendință generală este aceea că oamenii îi aleg pe cei care se aseamănă lor. Analizând rezultatele furnizate de circa 40 de studii, H. Richardson (1939) ajunge la concluzia că prietenii prezintă trăsături de personalitate asemănătoare. Studii ulterioare efectuate de Secord și Backman (1963, 1964) și Thorp (1963) au ajuns la aceeași concluzie. (Apud. Secord și Backman, 1972).

Dimpotrivă, studiile întreprinse referitor la alegerea perechii demonstrează că mai degrabă se ivește atracția între personalități diferite și sau complementare.

Aceasta duce la concluzia că atât asemănarea cât și complementaritatea în ceea ce privește trăsăturile de personalitate pot avea drept rezultat atracția interpersonală.

În asemenea analize de descoperire a corelațiilor, în multe cazuri este greu să se stabilească dacă trăsăturile de caracter ale individului au determinat alegerea lui, sau în urma alegerii s-au observat aceste trăsături. Astfel, membrii grupului observă trăsături negative la persoanele rar alese și descriu în termeni pozitivi pe cei preferați de majoritate. Cu alte cuvinte, este posibil ca alegerea să fie rezultatul măsurii în care persoana preferată posedă aceste trăsături, dar se poate ca tocmai

prin statutul de ales să i se atribuie trăsături pe care în realitate nu le are.

Cercetarea efectuată asupra clasei de elevi a vizat și analiza relației dintre statutul sociometric înalt, respectiv scăzut al indivizilor și trăsăturile de personalitate investigate cu ajutorul inventarului de personalitate California. Din ansamblul lotului cercetat am selecționat un număr de 14 subiecți (cazurile remarcabile) căutând să identificăm dacă între alegerea respectiv respingerea lor și trăsăturile de personalitate pe care le posedă există vreo legătură, în sensul determinării alogerii de către trăsăturile de personalitate.

Pentru aceasta am analizat sub forma studiului de caz fiecare din subiecții lotului selecționat atât din punctul de vedere al rezultatelor la chestionarul sociometric cât și al profilului de personalitate rezultat în urma aplicării inventarului de personalitate.

Dintre acestea prezentăm, pentru ilustrarea problemei, câteva din cazurile cercetate:

S_2 : C.R.: Însurează un număr de 11 alegeri și 2 respingeri; alege și este ales de S_1 : B.H., respinge și este respins de S_4 : C.A. (Fig. 3).

Prin rezultatele obținute la chestionarul sociometric C.R. se detașează ca „pol al alegerilor“ în special la criteriile 3, 4 și 5 - prestigiu, forță dinamizatoare, conducere/aptitudini de organizator. Elevii îl aleg pe C.R. pentru că: „este sincer, are putere de convingere și este un om

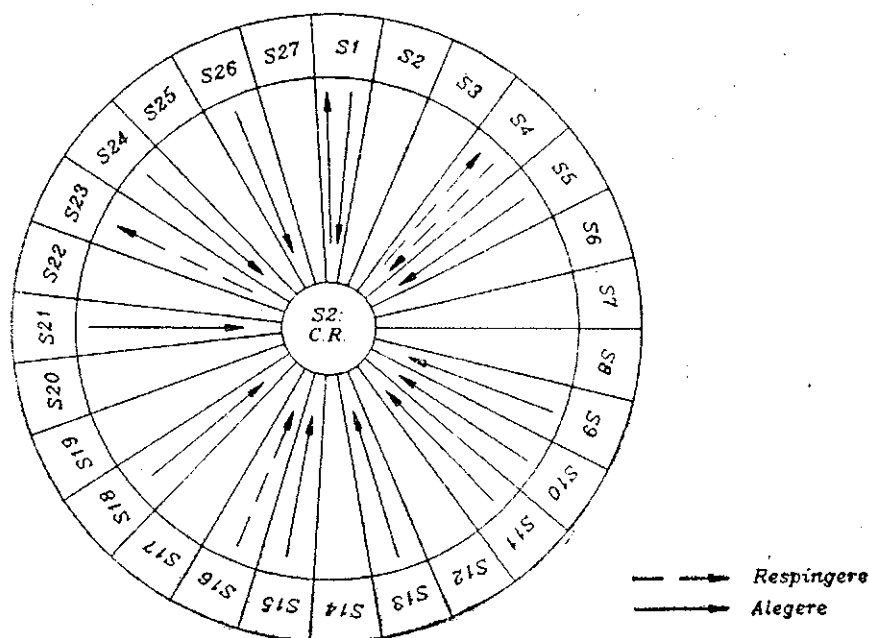


Fig. 3. Sociograma solară individuală.

hotărât", „pentru prestața, curajul și demnitatea sa“, „este inteligent și descoperă o soluție în orice situație“, „este deschis, știe să se facă simpatic“, „este generos și săritor“ etc.

În urma prelucrării scorurilor obținute la inventarul de personalitate a rezultat următorul profil de personalitate: este o fire dominantă, sigur de sine și independent, cu potențial de conducere și inițiativă. Ambițios, cu scop personal și interese largi; sociabil, extravertit, cu temperament participativ, reconfortant și ușor acceptat de cei din jur. Eficient, cu gândire clară, cu abilitate intelectuală și capacitate de raționament superior, acordând o mare valoare problemelor cognitive și intelectuale. Deschis, lipsit de prejudecăți, tolerant, îi acceptă pe ceilalți așa cum sunt; flexibil în gândire și comportament. Responsabil și capabil de autodisciplinare, se adaptează ușor la situații sociale inedite și nefamiliare; centrat în parte pe lumea interpersonală și în parte pe aderența la norme.

Comparând acest profil de personalitate cu scala valorilor pozitive promovate de grup se observă corespondența dintre acestea ceea ce ne indică faptul că alegerea lui C.R. se datorează și trăsăturilor de personalitate pe care acesta le prezintă.

La polul opus se situează S₂₂: Ș.I. cu un status sociometric scăzut, însumând un număr de 12 respingeri din partea colegilor de clasă dețându-se prin aceasta ca „pol al respingerilor“ (Fig. 4).

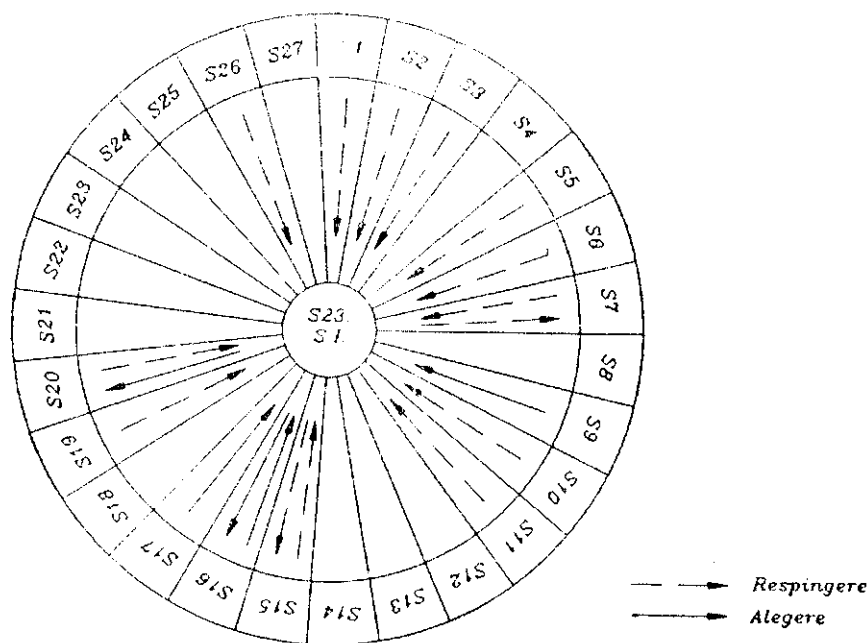


Fig. 4. Sociograma solară individuală.

Aceasta datorită caracterului și temperamentului lui, fiind o fire in-
trovertită, deloc sociabil, cu slabe contacte sociale și neintegrat în co-
lectivul clasei. Cităm câteva din motivațiile în baza cărora colegii îl
resping: „este o fire foarte greu de abordat, un om foarte dificil“, „e
mai îndepărtat de ceilalți colegi“, „este un om închis și indiferent“, „este
o persoană care își dă aere, i se pare că este superior nouă“, „nu-l in-
teresează problemele altuia“ ș.a.

Profil de personalitate: este o fire agresivă, rebel și recalcitrant, cu
acces de autoritate deplasată. Nesociabil și neincrozător în interacțiuni
sociale, pasiv și indiferent în atitudini, cu perspectivă și interese în-
guste. Intolerant, cu o capacitate empatică și intuiție psihologică reduse,
incapabil să înțeleagă sentimentele altora. Imatur, răutăcios și dogmatic,
necontrolat în comportament, rece și distanț în relațiile cu alții; ego-
centric și prea puțin implicat în trebuințele și dorințele altora. Cu o
eficiență intelectuală sub medie, cu gândire stereotipă, superficial și
dezordonat. Are o orientare centrală pe de-o parte pe lumea mani-
festă și pe de altă parte pe cea personală cu, opusă relevării ei sau
valorilor tradiționale.

Observăm și de această dată corespondența relativ mare dintre va-
loarea, atitudinile sancționate de grup și trăsăturile de personalitate ale
subiecților în cauză, fapt ce determină respingerea acestuia de către
colegi.

Această situație este confirmată, în parte, de valoarea coeficientului
de corelație (r) calculați pe ansamblul lotului studiat între rezultatele
obținute la diferite scări ale inventarului de personalitate și scorurile
realizate la criteriile chestionarului sociometriei.

Astfel, între agresivitate/tendința de dominare, ca trăsătură de per-
sonalitate, și scorurile obținute de subiecți la primul criteriu (situația de
respingere) valoarea coeficientului de corelație este .73 ($p \leq .01$), ceea
ce înseamnă că persoanele agresive, cu autoritate excesivă sunt, de obicei,
respinse nefiind preferate ca prieteni. Situația este similară și în cazul
criteriului doi (solicitudine) coeficientul de corelație fiind de .60 ($p \leq .05$).

Pe de altă parte, dacă luăm responsabilitatea ca trăsătură de per-
sonalitate și rezultatele la criteriul cinci (conducere), valoarea coeficien-
tului de corelație este de .55 ($p \leq .05$). De asemenea, valori ridicate ale
coeficientului de corelație întâlnim și între flexibilitate și rezultatele la
criteriul trei, patru și cinci (prestigiu, forță dinamizatoare și conducere)
.60, .55 și .67 ($p \leq .05$). Aceasta ne conduce la concluzia că per-
soanele responsabile, mature și capabile de autodisciplinare, care dau
dovadă de flexibilitate în gândire și comportament adaptându-se ușor la
situații noi și nefamiliare sunt preferate de membrii grupului atunci
când se are în vedere desemnarea unei persoane reprezentative, a unui
for de conducere care să coordoneze activitățile grupului și să aplece
interesele acestuia.

Valori ridicate ale coeficientului de corelație s-au mai găsit între
intuiție psihologică și alegerile de prietenie (.58); capacitate empatică și
prestigiu (.55) precum și între ambiție și prestigiu (.58).

Prin urmare, trăsături de personalitate cum sunt: agresivitatea, tendința de dominare, responsabilitatea, flexibilitatea, intuiția psihologică, capacitatea empatică corelează cu statutul sociometric înalt, respectiv scăzut al indivizilor și corespund valorilor pozitive/negative promovate de grup.

Întrucât, în ansamblu, numărul corelațiilor și diferențelor semnificative nu este prea mare, înseamnă că stabilirea relațiilor preferențiale este determinată și de alți factori care pot acționa divergent față de tendința medie arătată.

Inventarierea acestor factori, precum și cunoașterea ponderii lor cantitative, ar contribui la o mai bună înțelegere a structurii psiho-sociale în clasa de elevi, la modul de instituire a relațiilor preferențiale în grup.

BIBLIOGRAFIE

1. Bastin, G., *Les techniques sociométriques*, P.U.F., Paris, 1961.
2. Berscheid, E., *Interpersonal Attraction*, în "Handbook of Social Psychology", vol. II, "Special Fields and Applications", Lindzey, G. & Aronson, E. (edit.), Random House, New York, 1985.
3. Crăciunescu, R., *Relațiile preferențiale în clasa de elevi și rezultatele școlare*, în „Revista de pedagogie”, nr. 3/1971.
4. Leyens, J. P., *Psychologie sociale*, Ed. Pierre Mardaga, Liège, 1979.
5. Maisonneuve, J., *Psycho-sociologie des affinités*, P.U.F., Paris, 1966.
6. Pitariu, H. și Hohn, H., *Investigarea personalității cu ajutorul Inventarului Psihologic California (C.P.I.)*, în „Revista de psihologie”, nr. 4/1980.
7. Radu, I., *Psihologie socială (Lecții)*, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, 1977.
8. Radu, I., *Introducere în psihologia experimentală și statistică*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1967.
9. Secord, P. F. & Backman, G. W., *Szocial Pszichologia*, Kosuth Konyvkiado, Budapest, 1972 (trad. din lb. engl.).

REMARKS ON TEACHING PHILOSOPHY

IONUȚ ISAC

ABSTRACT. Teaching Philosophy: What Does It Supposed to Mean? *

We are concerned in lines beneath about some most important problems laying on teaching philosophy: the philosophical handbook and the influence of ideology in education. We wish to stress the duties of education confronted with social needs, particularly in our country.

We wish to face here some misunderstandings laying on philosophy. These are more embarrassing for school-staff and those who are working professionally on philosophy and social sciences, the more they are wide-spread. There are many misjudgements and false ideas about teaching and learning philosophy, as well as its place in school-curriculum.

First of all, the possibility to identify philosophy with a certain philosophical handbook must be pointed out. The handbook-content consists of some general principles and ideas „cut out“ from a wide range of theories and systems. The authors frequently have a hard task to fulfill: to select what is valuable from a whole field or domain. If in science one can help the situation being informed and clarified on well-known paradigms embodying different historical periods, then writing philosophical treaties or a handbook is much more difficult to make-up. Here is to be faced an insolite situation: philosophy is its own history in a greater extent than science (including completely more than 2500 years of wisdom and reflections).

In instruction (i.e. teaching and learning) science does not compulsory resume its historical development. Philosophy didn't provide such methodological constraints as to determine deeply a handbook-manner writing. There are both important the authors who wrote tenth of volumes (Kant or Hegel) and those who were mentioned briefly (Heraclitus or Parmenides). Opposite to science, in philosophy the questions are far important than the replies. Even much more, these are not one-answered questions. For example, a first degree equation has the general form $ax+b=0$ and, by known rules and algorithms it could be solved accurate ($x=-b/a$). But a question like: "What is the Man?", can't get a simple reply.

In conclusion, philosophy can't be reduced to a certain handbook, even there is a didacticist tendency in it. The pupil inevitably understands that philosophy is that of met during the lessons (and, in a certain degree, of course it is). But the teacher should have this in mind and draw the attention of pupils towards *original texts*. If the pupil is not well-informed and persuaded, he will probably remain with unfavourable impressions and he will abandon the study of philosophical works. A deliberated refuse will bring the same situation, described

already by Aristotle: another kind of philosophy, most probably of a poor quality.

Then, philosophy is something different from ideology because it has an irreducible specificity (i.e. the result of a systematical reflective activity, focused on existence as totality, culture and civilisation — all the spiritual activities of mankind). Assimilating philosophy with a certain ideology means a distortion of its own spirit in order to serve foreign tasks and interests.

Obviously, we can recognize in whole history various kinds of political ideas and social theories entitled to claim philosophical issues. But these situations are not alike others, when philosophy was forced to justify dictatorial systems and doctrines.

The study of totalitarisms, of their beginning, becoming and ending shows that, in spite of some conjectures and enforcements, philosophy was able to keep its dignity facing them. Teaching philosophy doesn't mean exercising merely speculations but — among a lot of other purposes — studying and analysing ideologies as expressions of social groups interests. A real philosophical conscience — so be that of a teacher or professor — can stop the dissolution of philosophy into ideological purposes.

Therefore, no ideology could really oppress forever philosophy, neither in research, nor in colleges or universities. Even in the East of Europe, during last decades, the totalitarianism didn't succeed to eliminate completely free thinking. And that is due, among others, to those teachers and professors who refused to promote dogmas and reality mis-tification in front of young generation. From now on, the democracy is called to redempt the capacity of thinking and choosing from various alternatives. It is the possibility of a free-ideology education, without "truth holders", an education more and more adequated to pupils' aspirations and desires.

PARTICULARITÉS MÉTHODOLOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU VOLLEY-BALL CHEZ LES ENFANTS

AUGUSTIN POENARU

ABSTRACT. — *Methodological Peculiarities for the Teaching of Volleyball to the Children.* The study presents a synthesis of the main peculiarities for the teaching-learning voleyball to all levels in class and in sports school clubs.

Le volley-ball, à côté des autres jeux sportifs et des autres sports, occupe une place importante dans notre système d'éducation physique et de sports, par sa valeur pratique, hygiénique et éducative, en participant, lui aussi, au processus complexe de l'éducation multilatérale des jeunes.

Les existences toujours croissantes de la pratique du volley sur le plan mondial s'imposent comme une nécessité objective qui doit être intégrée au contexte général de l'éducation physique et des sports, vu que le potentiel sportif est l'expression directe du potentiel psychique et physique, et le sport de performance, un indice de la formation multilatérale des jeunes.

L'abaissement de l'âge de préparation sportive dans le domaine du volley jusqu'à 8—9 ans et sa continuation pendant 4—8 ans et davantage, trouve sa justification dans l'obtention d'une préparation physique générale — multilatérale et spécifique sur laquelle puisse se greffer, d'un côté, une spécialisation, d'autre côté, la préservation d'une activité sportive prolongée avec de hautes performances durables, dans le but de l'accroissement du nombre des enfants qui vont pratiquer le volley de performance.

À partir des observations pratiques de préparation des enfants dans le domaine du volley et des données fournies par la littérature de spécialité, de même que de notre expérience personnelle, nous estimons que les particularités les plus importantes de l'enseignement-apprentissage du volley chez les enfants, à l'école et dans les clubs sportifs sont les suivantes:

Durant tous les ans de préparation des enfants pour le volley, on poursuivra un développement physique harmonieux (général et multilatéral) et spécifique, de même que l'apprentissage correct et de certaines actions individuelles et collectives d'attaque et de défense, de même que de certaines actions corrélatives, avec des règles simplifiées, en poursuivant l'enrichissement de la préparation des enfants et, à la fois, l'accroissement de l'exigence en constance et efficacité sous l'aspect de l'exécution de celles-ci.

Au cours des classes d'entraînement on fixera des devoirs à apprendre (initiation, fixation) et à consolider, voire à perfectionner, et on va

établir également certaines normes de contrôle périodique, dans le but de vérifier le degré d'assimilation de différentes actions technico-tactiques acquises durant les différentes étapes de la préparation.

Le jeu au ballon par-dessus le filet doit être introduit dès la première classe d'entraînement chez les enfants, parce que ce sont eux qui „le demandent“, mais il faut tenir compte de leurs particularités technico-tactiques, physiques et psychiques, pour que les règles du jeu soient accessibles à leurs possibilités, tout en admettant des dérogations au règlement du jeu telles que: le ballon retenu, double, frappé 4—5 fois dans le terrain propre, etc., tout cela dans le but de maintenir la continuité du jeu.

Durant les entraînements, la préparation ne doit pas se faire individuellement, sur des postes et des couples comme dans les équipes d'avancés, vu qu'on poursuit, particulièrement, l'acquisition correcte de différentes actions tactiques, ayant comme objectif la formation de joueurs complets qui, durant toute la période de leur préparation dans le domaine du volley, puissent accroître le rendement dans les deux phases du jeu, dans les actions offensives et dans les actions défensives.

Au fur et à mesure que le niveau des connaissances des enfants s'enrichit, il est indiqué de ne plus admettre des dérogations aux règles du jeu, de passer au jeu réglementaire, dans le but de ne pas habituer les enfants, à exécuter faiblement les actions du jeu ce qui ultérieurement serait plus difficile à corriger qu'à apprendre dans la phase initiale.

Il faut souligner l'importance du caractère de jeu et d'émulation, de concurrence, que nous devons imprimer à toute la préparation des enfants, parce que l'expérience nous montre que l'apprentissage des actions tactiques individuelles et collectives d'attaque et de défense, de même que celui des actions corrélatives du jeu de volley, se fait plus facilement et dans une période de temps plus brève, dans des conditions de jeu (analogues au jeu) que dans celles qui sont isolées de celui-ci.

La préparation dans la section de volley doit se faire dans 4—5 classes d'entraînement par semaine, d'une durée de 90 minutes chacune, approximativement, et le nombre d'enfants de 20—25 environ.

Les entraînements des enfants doivent être fixés entre 17 h et 21 h pour que ceux-ci ne circulent pas seuls pendant la nuit.

Dans la préparation sportive dans le domaine du volley, il ne faut pas qu'il y ait des périodes de transition comme dans les équipes d'avancés, et dans le travail d'instruction-formation, il est bon qu'on fasse le rectangle de la collaboration: entraîneur, sportif, médecin et famille, celle-ci ayant une influence stimulative ou négative plus évidente sous l'aspect du comportement dans la section et dans l'équipe du futur sportif.

Il faut également montrer que dans la période des épreuves de contrôle trimestrielles, on réduira le nombre des entraînements à 2—3 par semaine, mais on ne renoncera pas complètement à ceux-ci pour ne pas perdre la continuité.

Pendant l'été et l'hiver il est indiqué d'envoyer les enfants dans

des camps sportifs où ils puissent entretenir, voire perfectionner leur préparation sportive en volley.

En ce qui concerne les éléments d'athlétisme, de gymnastique, voire des jeux complémentaires, ceux-ci doivent participer eux aussi au développement des qualités motrices multilatérales et spécifiques des enfants pendant toutes ces quatre années de préparation dans le cadre de la section.

Les jeux dynamiques dans la préparation sportive des enfants doivent être choisis en fonction des devoirs et de la thématique des classes d'entraînement, de sorte que, de cette manière, ils puissent compléter le bagage motrice des enfants et, en même temps, stimuler l'apprentissage et la consolidation des connaissances et des habitudes enseignées pendant ces classes.

Dans l'enseignement des différentes actions tactiques individuelles et collectives, l'explication doit être claire, brève et concise, appropriée au niveau de connaissances du collectif avec lequel nous travaillons. De même, la démonstration de ces actions doit être faite d'une manière exhaustive, de sorte que les enfants puissent se former une image d'ensemble sur ce qu'on leur a démontré, en continuant ensuite par une structuration du mouvement par fragments, qui constituent des composantes essentielles de la respective section. A cette occasion, il est indiqué de montrer les fautes les plus fréquentes, dans le but de prévenir les exécutions fautives. Par la suite, il faut souligner encore que la démonstration des différentes actions doit s'associer à un matériel didactique auxiliaire riche (chinogrammes, planches, diapositives, maquettes, etc.), dans le but de former une image aussi claire que possible de ce qu'on a expliqué et, en même temps, pour consolider les connaissances reçues durant les classes programmées. La motivation a une grande importance pour les enfants: celle-ci doit stimuler davantage leur intérêt dans le but d'acquérir mieux les tactiques et d'utiliser celles-ci dans des situations inédites du jeu. Cette phase est suivie d'exercices, de structures et d'opérations qui doivent s'harmoniser dans un tout unitaire, représentant le modèle de jeu de l'échelon respectif.

En conclusion, nous estimons que le présent article, par les données présentées, constitue une synthèse des principales particularités concernant l'enseignement-apprentissage du volley chez les enfants et peut être en même temps un guide méthodologique utile dans la voie de l'optimisation méthodologique de l'enseignement de celui-ci dans les classes, les activités sportives et les clubs sportifs scolaires.

BBLIOGRAPHIE

1. Chrița, Georgeta: *Optimizarea lecției de educație fizică*. Ed. Stadion, București, 1972 (L'Optimisation de la classe d'éducation physique).
2. Epuran, M., *Psihologia educației fizice*, Editura Sport-Turism, București, 1976 (La Psychologie de l'éducation physique).
3. Firea, Elena și colab., *Studiu privind modelarea conținutului educației fizice școlare pentru creșterea eficienței sale*, Rev. E.F.S. nr. 5, București, 1978.

(Etude concernant le modelage du contenu de l'éducation physique scolaire dans le but de l'accroissement de son efficience).

4. Firea, Elena, *Metodica educației fizice școlare*, vol. I București, 1988. (Méthodologie de l'enseignement de l'éducation physique à l'école).
5. Grigoriu, B., Sofran, O., *Coordonate ale predării-învățării din perspectivă didactică modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976. (Coordonnées de l'enseignement-apprentissage du point de vue didactique moderne).
6. Ionescu, Miron, *Clasic și modern în organizarea lecției*, Editura Dacia, Cluj, 1972. (Classique et moderne dans l'organisation de la classe).
7. Iefronc, R., *Mijloace audio-vizuale în slujba învățămîntului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1966 (Moyens audio-visuels au service de l'enseignement).
8. Mitra, G., Mogoș, Al., *Metodica educației fizice școlare*, Editura Sport-Turism, București, 1980. (Méthodologie de l'enseignement de l'éducation physique à l'école).
9. Poenaru, A., Răcășan T., *Pregătirea sportivă a copiilor în jocul de volei (4 années)*, Rev. I.E.F.S., București, 1969. (La préparation sportive des enfants dans le jeu de volley-ball).
10. Federația Română de Volei, *Volei, orientare unitară*, București, 1989. (Le volley-ball, une orientation unitaire).

RECENZII

R. Steyer, K. F. Wender, K. F. Widaman (ed). **Psychometric Methodology**. Proceedings of the 7th European Meeting of the Psychometric Society in Trier, Stuttgart and New York, Gustav Fischer Verlag, 1993, 596 p.

Metodologia psihometrică a cunoscut în ultimele decenii un ritm accelerat de dezvoltare, aceasta și datorită posibilităților largi de rezolvare cu ajutorul calculatorului a numeroaselor probleme care până nu de mult constituiau bariere reale pentru cercetătorul implicat, în soluționarea pe cale statistică a preocupărilor sale. Conferința Europeană a Societății Psihometrice (Trier, 29-31 Iulie 1991), la a 7-a ediție a avut în primul rând un caracter structural aparte, la ea participând pentru prima dată psihologi proveniți din țările așa-numite Estice și țările Europei de Vest; a fost o conferință real Europeană la care și-au dat concursul material puternicele instituții German Research Community (DFG) German Academic Exchange Service (DAAD) și altele.

Deși comunicările din volum nu urmăresc o grupare anume pe probleme (autorii le-au publicat în ordinea alfabetică a autorilor), ele pot fi structurate în jurul următoarelor subiecte: Teoria răspunsului la itemi (IRT); Modele de ecuații structurale; Analize factoriale; Scale multidimensionale; Probleme de clasificare; Analiză multivariată; Prelucrarea informației.

Teoria răspunsului la itemi este o orientare recentă privind construcția testelor, mai precis analiza de itemi. IRT explică și analizează relația dintre particularitățile individuale ale subiectului și răspunsurile la itemii testului proiectat să măsoare diferențele respective. Comunicările prezentate la conferința amintită legat de IRT, au tratat problema dimensiunii eșantionului necesar estimării parametrilor itemului, a validității convergente a unor teste, aplicarea IRT la construcția instrumentelor de măsură pentru variabile latente, utilizarea IRT în diferite contexte de estimare a fidelității și evaluare psihologică precum și alte aspecte cu conținut statistic.

Modelele de ecuații structurale sunt tot mai mult utilizate în ultimul timp atunci când se pune problema predicțiilor cauzale. Aplicații ale acestor metode cu un software dedicat ca LISREL, LISCOMP ori FAST cunosc o tot mai frecventă apariție în literatura de specialitate. O noțiune abordată cu predilecție în aceste studii este aceea a analizei modelelor latente de stare și trăsătură (Latent State-Trait Models), adică a identificării componentelor comportamentale stabile și situaționale. Aplicațiile LST sunt numeroase și câștigă tot mai mult teren în aplicațiile psihodiagnostice concrete. Câteva din problemele teoretice, de proiectare a unui software adecvat și aplicații practice au făcut obiectul unor prezentări în cadrul conferinței.

Tehnica analizei factoriale este deja cunoscută și aplicată ca metodă psihometrică de peste 50 de ani. Dar, ea ridică și astăzi numeroase probleme, nu numai interpretative, ci și de procedură. În psihometrie, asistăm la o revenire pe scenă a analizei factoriale (după o stagnare îndelungată), aceasta datorită facilităților introduse de tehnica de calcul modernă. Sunt dezvoltate o serie de noi proceduri de selecție a variabilelor potrivite și identificarea celor necorespunzătoare pe baza modelelor de analiză factorială, comparații de modele de analiză factorială etc.

Scalarea multidimensională este o preocupare destul de actuală care a generat cercetări extinse, în cadrul conferinței amintite această problemă a totalizat cele mai multe comunicări. De fapt, scalarea multidimensională are o arie aplicativă mare în toate domeniile psihologiei. Comunicările din această arie au fost concentrate mai mult pe rezolvarea unor aspecte particulare, a dezvoltării unor noi algoritmi de scalare, optimizare a calculelor, dezvoltare de noi modele, sau clasificări a scalelor multidimensionale etc.

Problemele de clasificare se aplică în toate domeniile psihologiei aplicate. Comunicările pe această temă au abordat aplicațiile diferite ale teoriei clasificării în învățare, în scalarea multidimensio-

nală, taxonomiile numerice și logice, în clasificarea proceselor sociale.

Analizele multivariate au fost tratate diferențiat, cu referire la repartițiile neliniare, la kurtosis sau ca simple tehnici statistice. De preferință au fost analizate câteva modele (Tucker sau Carroll), sau o serie de aplicații concrete în conexiune cu alte proceduri statistice.

Prelucrarea informațiilor este o temă mai veche despre care putem afirma că a primit valențe noi în contextul actual al abordărilor cognitive. O temă de interes a fost aceea a învățării cognitive în care cunoștințele sunt organizate sub forma unui graf constituit din noduri și arce. Utilizarea rețelilor neuronale în simularea procesului de învățare este o cale nouă de experimentare.

Ca o apreciere generală, considerăm că această culegere de comunicări reușește să ne ofere o imagine obiectivă a metodelor psihometrice moderne. Pe parcursul paginilor sale, cititorul are posibilitatea să se familiarizeze cu un avantaj de tehnici de lucru de mare eficiență și cu o arie aplicativă largă.

HORIA PITARIU

Vers une éducation en seconde personne

(Louis Not, *L'enseignement répondant*, coll. „Pédagogie d'aujourd'hui”, Presses Universitaires de France, Paris, 1989)

Après des siècles de réflexion et plus de cent-cinquante ans de tâtonnements effectifs, les éducateurs restent encore indécis devant deux modèles pédagogiques. Vu par le premier, l'élève est assimilé à un „objet” — en même temps récepteur et finalité de l'action éducative qu'on exerce sur lui. L'éducateur lui-même n'étant dans ce cas qu'un „sujet”, gestionnaire des actions formatives. L'auteur remarque qu'il s'agit ici d'une formation „en troisième personne”, par le fait qu'elle transforme la personne dans une entité purement générique, tels les verbes déficients de personne.

L'autre modèle considère l'élève comme portant en lui les moyens de sa propre formation. L'éducation se réduirait, dans ce cas, à une dynamique interne, qui s'enrichirait à mesure que

cette endogenèse s'actualise au contact du milieu. L'élève a donc un statut de sujet et il s'agirait d'une formation en première personne, car l'élève représente un JE, c'est à dire un centre d'initiatives et de gestions des activités à travers lesquelles il se forme.

On pourrait dire alors, par rapport à l'enseignement, que le premier modèle s'oriente essentiellement vers les situations éducatives ayant en vue une batterie de méthodes qu'on pourrait nommer exo-formatives. Il se penche sur une stratégie capable à modeler la personne humaine par l'action d'agents extérieurs et conformément à une finalité prédéfinie. Le deuxième modèle vise, par contre, des méthodes, conçues former l'élève „de l'intérieur”, par ses propres efforts.

De tels modèles sont à coup sûr absolus car, finalement, ils représentent de simples abstractions. Les éducateurs qui prennent comme guide le premier, par exemple, ne se comporteront pas envers leurs élèves comme s'ils avaient à faire à des objets inanimés.

L'éducation en troisième personne est destinée surtout à la formation des adultes. A cette dernière, les partisans de l'éducation en première personne répliquent que l'éducation n'est pas une préparation impersonnelle pour la vie mais se rapporte à notre vie personnelle elle-même. Ils cherchent la dynamique du travail scolaire justement dans les besoins énoncés par les élèves. Or, une telle option exclusive provoque toute une série d'incohérences pratiques dont l'effet est régulièrement de favoriser tout aussi exclusivement l'un ou l'autre des modèles. D'autant plus, essayer de remédier aux faiblesses d'une alternative par l'avantage de l'autre implique le risque d'une interminable oscillation, d'une incohérence paralysante, car chacun des participants à l'action éducative ne sait plus ce qu'il attend de l'autre.

L'auteur a choisi, par conséquent, de faire une synthèse des alternatives. Il y aurait donc un „sujet professeur”, comme dans le premier modèle — car, selon les propos d'Alain, „si l'on travaille sans maître, les essais prennent fin juste au moment où le travail devrait commencer” — et un „sujet élèves”, comme dans le second — car, selon J. Maritain, „tout l'apprendre est dans

celui qui apprend, non dans celui qui enseigne".

A la différence des autres modèles formatifs, ce dernier se réfère à la formation en seconde personne, dans laquelle chacun des deux sujets est un JE et un TU en même temps. De cette manière, une pédagogie en seconde personne a comme base l'identité qui garantit la dignité égale de chacun des partenaires du couple éducationnel, autorisant ainsi sa libre initiative et, en même temps, la différence qui place chacun dans son originalité irréductible.

Le volume a trois parties. Sans perdre de vue un objectif général strictement pédagogique, l'auteur fait, dans la première partie, une démarche générale pour définir clairement la notion d'éducation en seconde personne par rapport aux problèmes même que pose l'éducation. Formuler le projet d'une éducation en seconde personne, conduit à la détermination du fait pédagogique fondamental par la triple synthèse de l'aspect communicationnel, impliqué (à travers l'éducateur) dans la nature des connaissances transmises, de celui autoritaire, issu de l'expérience cognitive déjà accumulée et de celui individuel, expression de la liberté de choix dans ce „commerce" dont le principe régulateur semble être: „se tromper avec les conséquences les moins graves".

La deuxième partie a un contenu plus opérationnel, se fixant plus sur l'aspect didactique de la méthode proposée par l'auteur, tandis que la troisième partie essaie une possible évaluation des résultats de l'enseignement répondant. Nous allons, en ce qui suit, aborder quelques uns des problèmes posés par la seconde partie ayant comme titre: L'enseignement répondant — aspects opérationnels et qui pourrait offrir quelques suggestions à ceux qui s'y intéressent.

Le premier chapitre s'occupe de l'importance des projets pour l'enseignement-apprentissage et leur rôle déterminant dans l'établissement et la succession des principales séquences du processus d'enseignement. L'éducation, dit l'auteur, doit comprendre ce qu'elle fait, plus précisément préfigurer les finalités qui justifient le choix de certaines activités et leur modalité de déroulement. Tout cela nous oriente vers une pédagogie projective. Il y a tout d'abord un projet „en soi" — réponse au

besoin de motivation, un projet programme — réponse à la nécessité d'un cadre organisateur du processus éducationnel et un autre, thématique, destiné à l'étude d'un objet défini.

Le composant projectif relève le fait qu'un symbiose entre le travail scolaire et le projet „en soi" (personnel) de l'élève est absolument nécessaire. Car à ce niveau, le succès éducationnel est dû au fait qu'on assume mutuellement ce projet. Le deuxième composant, celui programmatique, a comme objet une vision systématique sur les connaissances que les élèves doivent acquérir pour que l'apprentissage soit un devenir continu, pendant que le troisième, thématique, est consacré à l'étude d'un sujet précisément délimité.

La deuxième partie de ce chapitre fait l'examen des finalités éducatives de l'enseignement cognitif. Le but générique de ce type d'éducation est systématisé par l'auteur autour des quatre valeurs classiques: le Vrai, le Beau, le Bien et l'Utile. Il insiste sur la correcte formulation des exigences pédagogiques.

Au moment de définir les projets d'apprentissage en termes comportementaux, on préfigure les réponses pédagogiques aux besoins du développement cognitif. A la base de ce processus se trouve l'activité même du sujet qui essaie d'opérer une restructuration mentale de la relativité. Or, vu que le changement mental vise autant l'objet que le sujet, il s'ensuit qu'il détermine une mutation non seulement dans le domaine des représentations „objectives" mais aussi dans celui des représentations „subjectives". En vertu du principe de l'interstructuration simultanée du sujet qui cherche à connaître et de l'objet qui va être connu, la principale activité qu'on vise à travers le processus éducationnel est la recherche.

L'auteur reprend ici la théorie de Piaget sur la genèse de la connaissance humaine. Dans la conception de ce dernier, la connaissance d'un objet suppose aussi d'agir sur lui. Semblablement, l'apprentissage, les informations et l'enseignement se trouvent en une étroite cohésion. D'une part, la connaissance est le fruit d'expériences ancestrales corrigées et réitérées par les générations successives et, d'autre part, elle est basée sur des structures dont le porteur est l'individu. On peut dire, par

conséquent, que toute genèse a comme point de départ une structure et tend vers une autre et que toute structure conduit à une genèse. Après avoir rappelé le tableau des principales structures correspondant aux différents niveaux du développement génétiques, l'auteur indique quelques activités scolaires capables de répondre aux exigences du passage des structures instables du sujet à des structures stables. Cela met en évidence le fait que les types de développement mental (sensorio-moteur, intuitif, opérateur, concret, formel) découlent l'un de l'autre.

Il est évident que pour le processus d'enseignement, l'act de la transposition didactique devient important. Il signifie travailler pour préposer les connaissances en fonction des conditions mentales déjà existantes. Bien que absolument nécessaire, cette transposition ne doit pas déformer la réalité. La transposition d'une notion ou d'un devenir doit supposer seulement la modification des apparences, sans affecter en rien l'essence.

Le troisième chapitre aborde le problème du déroulement effectif des activités. Étant donné que l'enseignement répondant est subordonné à l'objectif de l'apprentissage, il faut redéfinir les rôles du pédagogue et de l'élève. Le statut principal revient au rapport dialectique des activités du pédagogue que de l'apprenant, de sorte que l'enseignement répondant se situe, d'un part, dans une perspective socio-pédagogique et, d'autre part, dans une autre, spécifique à la pédagogie différencielle. La personne du pédagogue a un rôle auxiliaire, car il intervient seulement pour corriger les erreurs de l'élève, pour l'encourager ou pour lui suggérer des activités qui correspondent aux exigences du projet éducationnel. Les deux facteurs du couple éducationnel peuvent avoir des initiatives sans une répartition calculable, cependant. L'alternance et l'importance de ces dernières est déterminées par le rythme de l'activité-même. De ce point de vue, on peut dire que le statut du professeur comme celui de l'élève découlent de l'activité de formation et non vice-versa.

Il va sans doute que quelques conditions sont nécessaires pour que l'élève ait l'initiative. Il doit avoir l'ad-

resse d'entreprendre, d'organiser, de poser des questions, d'apprécier. Les libertés s'exerceront d'une manière institutionnalisée, conformément à un emploi du temps, à des programmes, dans l'école. Il peut apparaître, au cours de l'activité, des situations d'autonomie ou d'hétéronomie même d'un des facteurs du couple éducationnel, ce qui donne à l'enseignement répondant une certaine souplesse. Une mobilité tactique est permise lors d'une stabilité stratégique. L'auteur reprend, dans ce sens, un syntagme de M. Bru (1986) à propos des directions de la variété didactique. Cette dernière implique la somme des possibilités de choix qu'a le pédagogue pour ajuster ses interventions aux besoins de l'élève.

Un des problèmes centraux de l'enseignement répondant est l'organisation de la classe en groupes de travail. La première variante que propose l'auteur contient des groupes de 3-5 élèves, structures à effectif réduit où l'élaboration de la connaissance suppose des rapports entre des JE (centres de l'initiative) et des TU (interprètes de l'initiative). Ils se développent grâce à des questions, explications, controverses, coopération etc. Dans les collectifs plus larges, les messages transmis s'adressent globalement au groupe, mais ils sont perçus comme ayant souffert une diffraction vers chacun des individus. Chaque élève suit le projet de travail que le professeur lui donne, qu'il a élaboré avec celui-ci ou tout seul. S'il a des difficultés, l'élève s'adresse au professeur qui peut donner une réponse simple du type JE/TU ou une plus large, du type JE/(TU = VOUS).

Fondée sur un rapport intersubjectif, l'éducation en seconde personne ne rencontre que rarement le conflit. Elle ne tend pas à le réduire d'une manière autoritaire, mais l'intégrer dans sa dynamique en s'efforçant de la transfigurer par un processus de compréhension mutuelle. Ce qui simplifie énormément les choses c'est que lorsqu'une relation du type JE/TU est instaurée, „les parties du dialogue“ ne s'affrontent plus dans les limites d'un rapport de forces, de l'autorité à la résistance, mais elles regardent de concert dans la même direction, en suivant le même but.

L'enseignement répondant se déve-

loppe donc comme une démarche tactique. Il ne s'inscrit dans un projet prémédité. Pour qu'il soit efficient il sollicite la disponibilité et l'inventivité. Sans être improvisé, il demande d'improviser et sans être fantaisiste il a

besoin de fantaisie. Ce qui suppose un renforcement des capacités de prévisions de l'éducateur qui le rende capable à surmonter toutes les situations d'accident.

FLORENTINA CIOMOȘ

CRONICĂ

Date privind activitatea desfășurată în plan extern de către cadre didactice ale Catedrei de Pedagogie-Metodică

• În perioada 23. 02. — 07. 03. 1993, la Bruxelles, lector Vasile Chiș a efectuat un studiu asupra sistemului belgian de educație.

• În perioada 11 — 12 iunie, 1993 asistent Ionuț Isac a participat la Colocviul internațional de Filosofia Științei ce a avut loc la Biel-Bienne, Elveția.

• La a XVIII-a Conferință anuală a A.T.E.E., desfășurată între 5—10 septembrie la Lisabona, Portugalia, a participat asistent Ionuț Isac.

• O cercetare pe teme de management educațional a constituit obiectivul schimbului de experiență realizat de lector Vasile Chiș între 11—20 septembrie 1993 la Facultatea de Pedagogie Windesheim, Olanda.

• În perioada 10—20 decembrie profesor Miron Ionescu a efectuat o vizită în schimb de experiență și elaborare a programului Tempus privind integrarea socială a copiilor cu trebuințe spe-

cială, la Universitatea Malaga și la Ministerul Educației și Științei din Spania.

Vizite la Catedra de Științe ale Educației

• Profesor Patrick Daunt, Anglia, expert UNESCO.

• Miguel Lopez Melero, profesor la Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea din Malaga, Spania.

• Jan Scholten, profesor la Facultatea Windesheim, Zwolle, Olanda.

• Aalt Riezebos, profesor la Facultatea Windesheim, Zwolle, Olanda.

• Piet Wendel, profesor la Facultatea Windesheim, Zwolle, Olanda.

• Hank Blenkers, profesor la Facultatea Windesheim, Zwolle, Olanda.

• Jenne van de Velde, manager, Centrul de Dezvoltare a Curriculumului, Olanda.

• Keith Wicks, profesor, Universitatea din Leeds, Anglia.

In cel de al XXXVIII-lea an (1993) *Studia Universitatis Babeş-Bolyai* apare în următoarele serii:

matematică (trimestrial)
fizică (semestrial)
chimie (semestrial)
geologie (semestrial)
geografie (semestrial)
biologie (semestrial)
filosofie (semestrial)
sociologie-politologie (semestrial)
psihologie-pedagogie (semestrial)
ştiinţe economice (semestrial)
ştiinţe juridice (semestrial)
istorie (semestrial)
filologie (trimestrial)
teologie ortodoxă (semestrial)
educaţie fizică (semestrial)

In the XXXVIII-th year of its publication (1993) *Studia Universitatis Babeş-Bolyai* is issued in the following series:

mathematics (quarterly)
physics (semesterily)
chemistry (semesterily)
geology (semesterily)
geography (semesterily)
biology (semesterily)
philosophy (semesterily)
sociology-politology (semesterily)
psychology-pedagogy (semesterily)
economic sciences (semesterily)
juridical sciences (semesterily)
history (semesterily)
philology (quarterly)
orthodox theology (semesterily)
physical training (semesterily)

Dans sa XXXVIII-e année (1993) *Studia Universitatis Babeş-Bolyai* paraît dans les séries suivantes:

mathématique (trimestriellement)
physique (semestriellement)
chimie (semestriellement)
géologie (semestriellement)
géographie (semestriellement)
biologie (semestriellement)
philosophie (semestriellement)
sociologie-politologie (semestriellement)
psychologie-pédagogie (semestriellement)
sciences économiques (semestriellement)
sciences juridiques (semestriellement)
histoire (semestriellement)
philologie (trimestriellement)
théologie orthodoxe (semestriellement)
éducation physique (semestriellement)

43 876

Lei 1200