

Ped. 120

STUDIA
UNIVERSITATIS BABEŞ-BOLYAI

PSYCHOLOGIA-PAEDAGOGIA

1-2

1992

CLUJ-NAPOCA

REDACTOR ȘEF : Acad. prof. I. HAIDUC

REDACTORI ȘEFI ADJUNCȚI : Prof. A. MAGYARI, prof. A. MARGA, prof. I. A. RUS

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

Ped. 1;

ANUL XXXVII

1992

STUDIA UNIVERSITATIS BABEȘ BOLYAI

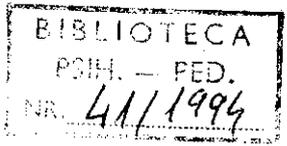
PSYCHOLOGIA-PAEDAGOGIA

1-2

Redacția: 3400 Cluj-Napoca, str. M. Kogălniceanu, 1 ● Telefon 11 61 01

SUMAR — CONTENTS — SOMMAIRE

J. L. VANDERHOEVEN, Educational Policy: Lines of Development and Assump- tions of a Study Domain	3
D. SALADE, Educația morală — Nucleul formării adevăratei personalități ● Moral Education — The Core of Personality Fulfilling	25
M. IONESCU, V. CHIȘ, Opinions on the Training and Refreshing of the Teaching Staff	33
V. GOIA, „Situația de învățare” ca act de comunicare didactică ● La „situation d'apprentissage” comme acte de communication	45
H. D. PITARIU, Relația dintre „Criza de timp” ca dimensiune a tipului A de com- portament și unii factori de personalitate ● The Relation between „Time Urgency” as a Type A Behavioral Dimension and some Personalities Factors	53
I. DRĂGOTOIU, Argumente pentru o deontologie didactică ● Arguments for a Didactical Deontology	63
S. NEMEȘ, CHIRICĂ, Conformity and Social Influence	71
L. MATEI, Cognition et ethuicité ● Cognition and Ethnical Belonging	83
D. OZUNU, Permanence: A Tropical Feature of Educational and Vocational Guidance M. ROTH, Modificabilitatea structurilor cognitive ● Modificability of Cognitive Struc- tures	93
M. ALBU, H. D. PITARIU, Un algoritim de construire a unei scale cu o consistență internă ridicată ● Un algorithme pour la construction d'une echelle avec une consistence interne élevée	111
FERENCZI I., FODOR L., The Fundamental Paradigms of the Comenius's Inst- ructional Theory and of the Modern Didactics	123
C. I. DRAGOȘ, R. LITERAT, Reading in the Foreign Language Class	129
I. ISAC, A Possible Didactical Outlook: Existence, Matter and Physical Reality) . .	135



Contribuții metodologice — Methodologie Contributions—Contributions méthodologiques	
M. ALBU, O nouă metodă de interpretare a scorurilor obținute la scalele chestionarelor de personalitate. A new method of interpreting the scores on the scales of a personality inventories	141
Recenzii—Book Reviews—Comptes rendus	
Introducere în psihologia contemporană (IOAN BERAR)	144
Strategii de predare și învățare (VASILE PREDA)	147

EDUCATIONAL POLICY: LINES OF DEVELOPMENT AND ASSUMPTION OF A STUDY DOMAIN

JOHAN L. VANDERHOEVEN*

ABSTRACT. In this article the evaluations and presuppositions of conceptions on (the study of) (educational) policy, seen as a sector of global government policy, are being described. Firstly, the most important general policy patterns are presented and discussed based on two criteria: the degree of rationality of the policy-process and the nature of the policy-actor. This includes that the importance of political factors is indicated and that an explanation is given of how the actual discussion on government-tasks has an influence on the evolution of policy investigation. Secondly, the essence of the study of educational policy is described, differentiated from educational administration. Although both conceptions of research have common roots in organisation-development and systems analysis, a clear epistemological distinction can be defined. Lastly, a conceptual investigative frame is introduced in which special attention goes to the influence of political factors and the vision on the task of government concerning educational policy.

Introduction. This review is an exploratory report about the evolutions of the study of educational policy as a scientific discipline. Two starting points should previously be made explicit. Firstly, educational policy is conceived in this review as sector policy within the general policy of a government (the state). The central theme is educational policy as a public good at macro level. Secondly, we restrict ourselves to a description of the global evolution of the concepts *policy* and *educational policy*. Conceptual clarification is a main concern. Within these limitations no attempt is made to develop an exhaustive survey of research and theories. For that, as well as for a more comprehensive argumentation of the described opinions and the relation with actual problems, we refer to the literature, which constitutes an integral part of the review. In a first point, the meaning of the concepts *policy* and *educational policy* will be explained. Then, the evolution of the development of the theory about policy and educational policy will be sketched. Finally, a conceptual framework as a basis for further investigation will be formulated.

1. 'Policy' and 'Educational Policy': definitions. The dominant — English-speaking — studies about educational policy usually speak in terms of *educational administration*. In the *Theasaurus of ERIC descriptors* (1987) *educational administration* is described as: 'Planning, organizing, directing, and controlling human or material resources'. But: 'use a more specific term if possible' is explicitly added to it. So, the term refers to a very wide domain. The concept includes the study of characteristics, both of school-

* Center for Educational Policy and Innovation Department of Educational Sciences at the Katholieke Universiteit Leuven, Belgium

leaders, school organizations and the problems of educational political, educational economic and educational juridical nature. The difference between the meso, macro and meta level is not strictly defined. Bates consequently calls the concept an *umbrella term* (Bates 1980: 2). He calls the large variety behind this term a sign of the vitality of the domain on the one hand, but also an indication of its amorphous little structured nature on the other hand. The vagueness of the term *educational administration* is a first reason not to use it.

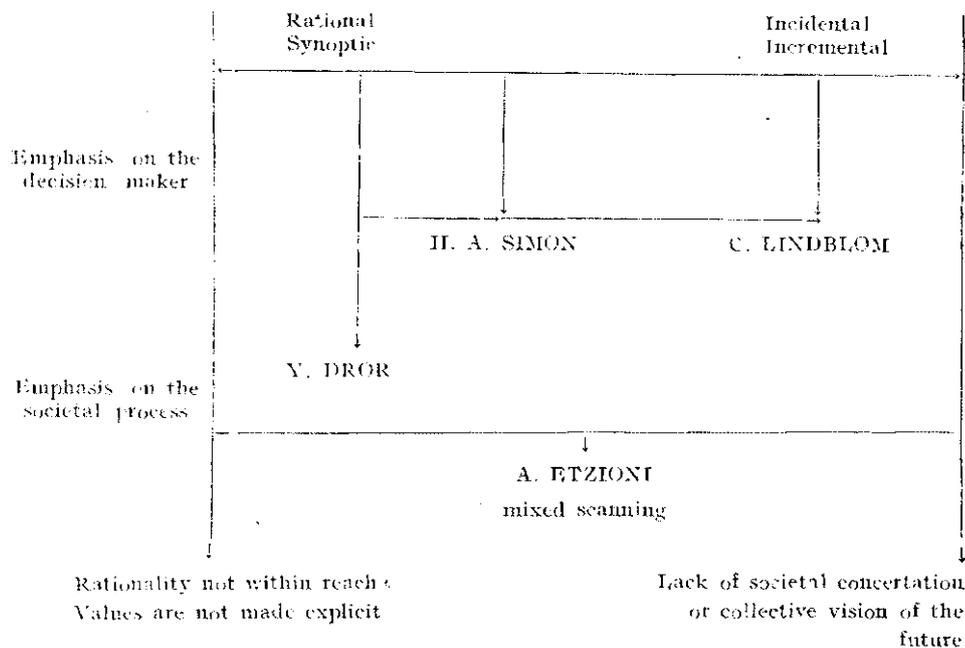
But there still is a second and more fundamental reason. The term *administration* originally refers to management or policy by using the most efficient instruments. Until the seventies this opinion about educational policy has been prevalent, as show the important review articles (Boyan 1982; Drost 1971; Griffiths 1969). The strongly rational and execution oriented character of research has a lot to do with this. The understanding that political marginal conditions were an integral part of policy processes was thematized in the political sciences of the sixties, but filtered only slowly through in the study of *educational policy* (Layton 1982). A prominent advocate of this shift of paradigm is W.L. Boyd. According to him, the problem of this new approach is an epistemological problem. The structure and hermeneutics of the discipline are not the same as what was naively called the ideal, the rational thinking, deduced from the empirical sciences (Boyd 1978: 251)¹. The difference between *policy* and *administration* is not the same as the opposition between theoretical and practical knowledge (Glatter 1979), but it has to be situated in the perspective, in which the research is placed. *Policy*-research leads to other questions than the rather functional formulations of a problem — oriented towards practical applications — of the strict management approach (McClellan 1971). It is rather a search for explicative coherence, while *administration* concentrates more on application oriented, predicting insights (e.g. Hodgkinson 1978). Not the tension theory/practice, but the epistemological questions after the implications of the rationality concept is at issue. The limits and eventually the inefficiency of the strictly understood rationality were proved by Wise in a remarkable critical comment on the exaggerated means-end thinking in educational innovation (Wise 1977). More basically, we take a critical position towards the term *administration* because of its content². Policy may not be reduced to a purely instrumental operation in terms of a means-end operation, neglecting a number of essential political factors, loaded with values. A consequence of such an approach is a highly

¹ It must be said that, at this moment, a paradigm struggle within the natural sciences becomes clear, with active authors like Capra, Prigogine and others. The change of paradigm itself in the educational practice has not been realized yet.

² By this issue, we claim that, as will be clearly pointed out in the third section, the study of "*educational policy*" now seems to develop strongly. The headings of the relevant journals indicate this development. The older ones talk about "*administration*", the recent ones about "*policy*": *Educational Management and Administration* (1962), *Educational Administration Quarterly* (1964), *Educational Evaluation and Policy Analysis* (1978), *Journal of Education Policy* (1985) and *Educational Policy* (1986).

crumbled knowledge unit. Wirt mentioned the *faddish quality of research* (1979: 139). The cohesion of a policy is after all being constituted by the political decision-making and its determinants. Political advices, seen as scientific justified knowledge entitles about certain problems are never applied as such and their validity can therefore only rarely be tested. On the basis of a comprehensive historical and comparative research into the study of educational policy and its relation with the governmental policy itself in Sweden, Great Britain, West Germany and the United States, Husèn comes to therce conclusion (Husèn 1984; Husèn & Kogan 1984). First, he indicates a tendency of neglecting the more fundamental and theory developing research. Secondly, related to the present priorities of the government in financing research, preference is rather given to short term ad hoc projects. The explicit practical and applied character of the discipline, for both the historical roots and the methodological development (Culbertson 1988; Griffiths 1969; Willower 1987, 1988), has a lot to do with this. Thirdly, he states, that political research, according to the Weiss typology (1979), mainly has a clarifying function with respect to the policy itself. There is no policy, based on research data. A variety of research rather influences and clarifies the way, in which a problem is formulated. The real problem approach will be more dominated by political variables than by scientific founded insights. It may be said that the situation, in which research is located now, is double determined. On the one hand, the fundamental concept of the discipline is under discussion. The shift of *administration* to *policy* is an expression of this. A recent statement of Dale reflects the discussion going on: '... *political questions are bracketed out and replaced by questions about proceses of decision making: politics are reduced to administration. The focus is on the machinery, rather than on what powers it, or how and where it is directed.*' (1989: 24). On the other hand, the studies under the label of *administration* did not realize the expected (practice) theory building intentions. Firstly, this is due to the exaggerated practical evolution of the research within the framework of the training schoolmanagers. The more explicit theoretical research has been neglected, under pressure of the financing among other things. Secondly, this is the effect of the operating rational explanatory model, that raised expectations, among other things by the negligence of the complex whole of boundary conditions. Griffiths optimistic view (1969: 21) that '*the work necessary for theory building in the future is underway*' has not been realized. Though during the last two decennia some researchers of influence can be indicated, no more comprehensive theories have been developed. The stream of publications consist in a large thematic variety of articles in magazines and anthologies.

2. Characterization of policy. 2.1 Four basic models. During the sixties and the seventies the decision process in the governmental policy has been dominated by some comprehensive models (Ham & Hill 1984; Ringeling 1976). The models can be distinguished from each other on the basis of two criteria: the rational character of the decision making and the political process on the one hand, and the emphasis on the decision maker, rather than on the social process, on the other hand.



Scheme 1. Models of decision making and policy in general

The most comprehensive rational model was described by Dror (1968). Policy-making for him is a conscious choice of aims at social level and of the most effective means to achieve the assumed goals, considering the shortage of means. The political process is divided in a number of definite stages, within which all the advantages and disadvantages are rationally weighed up against each other (policy theoretical model). A good policy is a rationally founded policy. Lindblom characterized this opinion as *synoptic* because of the high level of clarity and insight, that are aimed at (1965: 137-138). The positivistic ideal, which was the foundation of this model, shows an explicit optimism, with regard to the cognitive power of man in his social context. But this explicit optimism has been found doubtful by Lindblom (1959). In his criticism he formulated his incremental or incidental view on policy. Policy is not the logical effects of comprehensive analysis. The decision-maker or policy-maker realizes, that a very comprehensive approach of political problems is not attainable: policy is developing with a feeling for concrete facts with limited interventions of *increments*. The original title of the leading article evokes a rather negative impression when he calls this policy pattern '*The science of muddling through*'. Nevertheless, *muddling through* refers more to the laborious character of policy work than to a depreciation of the policy pattern as such. Besides, incremental policy should not be understood as irrational policy. Surely, the emphasis of the rational character moves from the comprehensive and

systematic policy-making to the attempts of the policy-maker to use the limited means as optimal as possible. This type of policy is less guiding and controlling than the synoptic one and leaves more room for the open field of the market. Incremental policy can be a good policy, but provided that policy can be directed, starting from a limited number of more general options. To put it differently: policy and market should balance each other (Wielemans & Vanderhoeven 1990).

Incremental policy is not oriented towards optimal choices, but towards satisfying choice. This distinction was formulated by Simon (1958), when looking for a solution for the problems of the pure synoptic model. In the tradition of Weber, he stated a distinction between objective facts (*facts*) and subjective values (*values*). Objective rationality, as presumed in the synoptic model, is not attainable, because all the actual consequences of all the possible choices are unknown. Moreover, the anticipation of the possible consequences always assumes an evaluation of value which cannot be empirically verified. Consequently, the policy-maker cannot make an optimal choice, but only a satisfying one. Efficiency, or achieving the largest results by applying the available means is becoming the central criterion for political activities. The link with Lindbloms incremental model is to be situated here. The difference between both models lays in how the policy-maker aims for an efficient, economic, rationally founded solution by acting himself. The rate of rationality here is, with regard to the synoptic model, somewhat limited (*bounded rationality*). The Lindblom-model shows a policy-maker, who acts rather coaching than controlling. The satisfying choice he makes, however, do not fit in a more comprehensive controlling strategy. The ad-hoc character of this political pattern breaks the rationality of the comprehensive policy theoretical model, understood as action theory. This policy adjusts on a small scale, but stays locked up in the circle of already realized choices. From this, real renewing impulses do not (or only laboriously) surface, for that purpose, more directing interventions are necessary.

An attempt to reconcile both models, the rational versus the incremental one, has been made by Etzioni in his *mixed scanning approach* (1968). The rational approach is incomplete, because all the actual facts for a rational solution are not available. Besides, the pattern of values, which policy-makers link to expected consequences is vague, disputed and not commonly accepted. In the incremental approach, the decision-making isn't the effect of a broad social consultation, but of an ad-hoc compromise between actors with opposite interests without social, collective values. The struggle for power of the free market starts here. Etzioni now states that policy-making is never a process in which means, are used according to a systematic plan. On the contrary, the relative power of the supporters of distinguished social projects and social end and the power of the elite of government and its objectives are decisive. Subsequently, power is not a result of the accurate balancing of ends and means, but particularly a political process between several options of which knowledge, orientation of values, and power are important determinants. The rational element in this is not the

systematic, but the selective, critical balancing of partial problems in their context. Therefore, partial aspects have been fitted in, after a critical analysis, in options in the long term. The more one leaves the strict rational paradigm, policy-making become less goal-realizing and more goal-seeking. More attention will be paid to the research of implementation and political analysis. In a strict rational model this is unnecessary, because of the presumed direct relation between goals and means. Political analysis concentrates on the selective balancing of partial problems. In the light of the preceding, it should be clear that political analysis cannot be limited to the delivery of rules for the policy-maker on the basis of the strict end/means-analysis. A significant political advice should therefore be founded on at least three additional elements: analysis of the political theories and the situations of decision, empirical research of the relations between administrative activities and its effects in political and social systems and lastly research of the actual political standards and values, being the determinants of the process of policy-making (Ringeling 1987: 113).

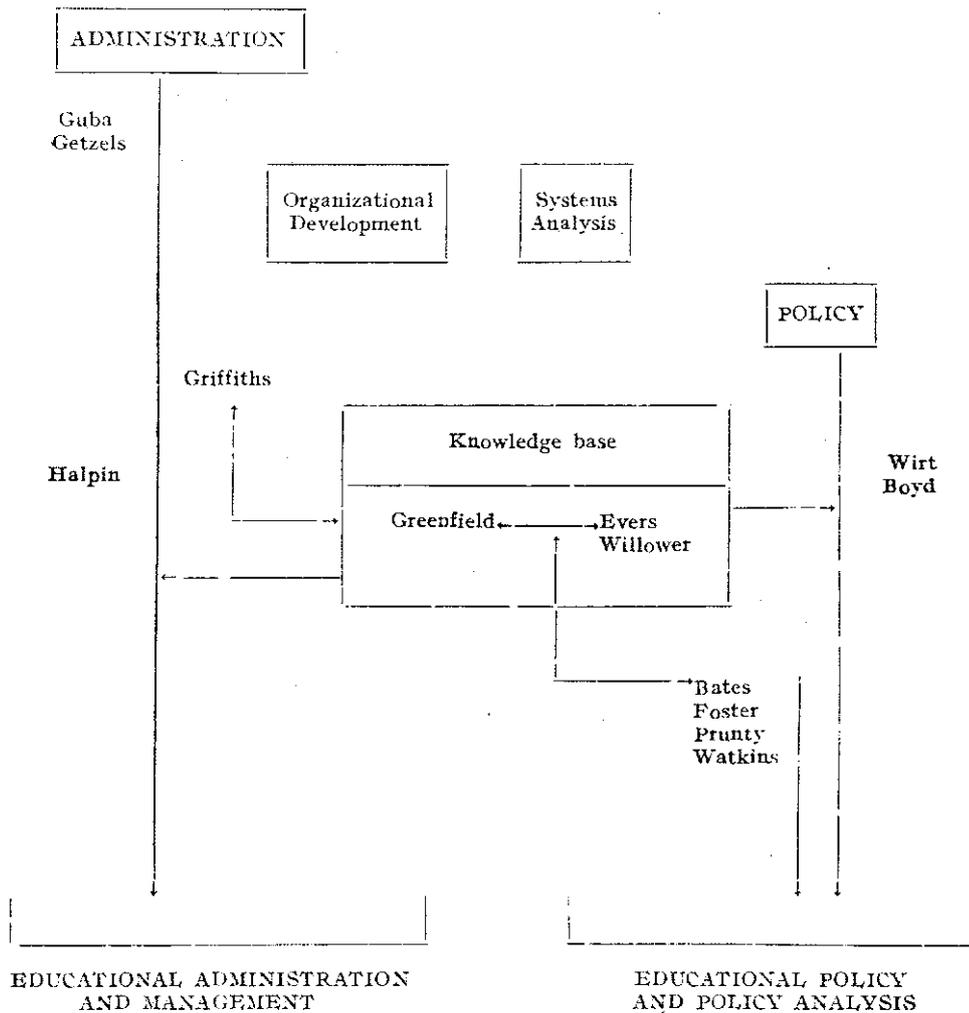
2.2 Actuality and critical completion. The four above mentioned models, applied to the governmental policy — all start from a demonstrable activity, concentrated on the increase of the instrumentality of the policy. The question how the assumed aims can be achieved as efficient as possible within the limits set to the rationality of the political process, is the central point. Today however, the governmental principle itself as active policy-maker is under discussion (e.g. Held 1989). The peculiar part is now, like Offe stated, that the diagnosis of the problems, when formulated with right-liberal as well as with leftmarxist outlines of interpretation are identical (1987: 65–87). In both cases one comes to the conclusion that the state is overcharged. By this is meant that the actual differences should not be looked for at the level of facts of the analysis themselves, but in the *normative omen* or the *political intention*, which is hidden behind it (cf. De Clercq 1986: 292). The diagnosis is identical, but in the matter of the interpretation and of its consequences, the cause and the effect have been reverted in both approaches. From a liberal point of view, the structural problems are the effect of overcharging the state by the citizen, while the problems (among other things the question of the citizens) in a marxist point of view are an effect of the structural characteristics of the Western governmental system and the concept of the state itself (Offe 1972; 1987: 80–84). Consequently, the question is a problem of legitimacy, Habermas (1973) and Offe (1987: 139–146) state. According to them, a break arose between the political policy and the underlying social consensus. The diagnosis can be summarized as follows: the traditional means to meet the questions of the citizens ((more regulation, more control, more taxes) do not satisfy anymore.

Then, the traditional therapy can take over two elements from the diagnosis (Offe 1987: 67–73). First one could reduce the question, e.g.

by restoring the principle of the market (privatization, deregulation), also in the public domain. The typical example of this is thinking in agreement with the *public choice*-theory (Ostrom & Ostrom 1971). This theory, closely related to Simons views, uses a methodological individualism. Decision-making, also about public goods like education (Boyd & Kerchner 1988; Bowman 1982), should start from the idea that every individual makes for himself the most satisfactory choices. Governmental decisions could be thought out of the individual and his concrete needs. The second series of solutions consist of raising the guiding and controlling capacity of the government: at administrative level with the modernization of the policy (improving efficiency and efficacy) and at political level with the establishment of a partnership (through all sorts of participating organs). It may be said that policy is no longer bound by market conditions (reacting to social questions) but structure oriented (interfering in the mechanisms). In other words, the emphasis moves from concentration on the results (goal-realizing) to attention for the input with regard to the result ('more by less') (goal-seeking). A similar policy needs a larger capacity to set off conflicts. As the government can no longer meet the questions, that are asked, the policy should secure (among other things through organs of participation) the citizens support or legitimation of its acting (Offe 1986: 221–258). The sector policy with regard to the education is no exception to this (Peterson & Rabe 1983). The main problem with this is not that there are no effective and efficient political means available, but that the structure itself of the competitive open market economy cannot fully meet the social demands for equality and improvement of the equality through the governmental interference. The question is not the efficiency, but the legitimation or justification of the instrumental policy (Offe 1987: 130–146). The more economical oriented efficiency approach links up (through the *public choice*-theory) with the rational starting-points of the preceding models of decision-making described above. The critical studies about the function of the government as such shed light on the analysis of the normative (political) framework. The political research moves from a technocratic model to a more sociologic-politological one. This does not mean that sociology is in again, but that the technocratic approach, which prepares and executes the 'true' policy, has been replaced by a more sociological one, which shows the mechanisms, through which policy is functioning (De Wolff 1984). Related to this, the hypothesis can be formulated that the *clarifying* function of political research (Weiss 1977) moves to an *informing* one. Rational coherence as a criterion is replaced by the more selective relevance thinking. Depending on the point of view (efficiency versus legitimation) one will emphasize actual data, rather than the underlying values. Like this, the tension between optimal and satisfactory policy is once more formulated, but the threat still exists that political research pays too little attention to the more comprehensive theory-making, because of a too selective attention for relevance with regard to immediate efficient instrumental

acting. The attention for the legitimation, among other things through the reconsideration of the opposite public (government)/private (individual) is at least as relevant because it affects the starting points of the public order. Theory-making is only possible when both accents are taken into consideration : instrumentality (facts) *and* legitimation (values).

3. Educational policy: about administration and policy. Educational policy, conceived as the study of policy, is a relatively recent discipline with many old roots. In scheme 2 we have tried to visualize the genesis in a very simplified way.



Scheme 2. Development of the study domain of educational policy and administration

Two insights determine the structure of the scheme. First, we claim that *administration* and *policy* have known a relatively independent development, although they both have to some extent been influenced by the insights of the organization development and the system analysis. Secondly the school of *policy* research developed at least partially into a reaction against the theoretical starting points of the *administration* research. At the same time, the discussion about these starting points connects both research traditions. Though the *administration* school especially concentrates on the meso-level, the methodological discussion in the research domain is clarifying for the more macro-oriented domain.

3.1 Theory-making and scientific view. The research in the field of *educational administration* started as a scientific discipline in the wake of attempts to develop comprehensive rational policy models (Griffiths 1988). These attempts are known as the *theory movement*. *Theory* here has the strict meaning of rational control model. In several contributions Culbertson has indicated in detail the explicit connecting lines between the theoretical ambitions of the research paradigm and the logical-positivism of the *Wiener Kreis* through writers like Simon (development of the starting points of *administration* as such) and Halpin (development of the concept *educational administration*) (Culbertson 1981, 1983). The blueprint for the research is made by the *Getzels-Guba*-model. This model sees observed social behaviour as a function of role behaviour (in an organization) and of personality (Getzels and others 1968). Since its first formulation in 1958, it has inspired the later research into the relationship of behaviour of leadership and decision-making on the one hand and, the efficient operating of an organization on the other hand. The central subject of research therefore was behaviour in educational organizations. In the sixties and seventies, especially Griffiths will become the supporter of the *administration*-research, which has gradually become criticized by different sides. Nevertheless, he still concludes in 1983 that most researchers situate themselves within a logical-positivistic tradition, but in a looser way. The methodological orthodoxy and the rational coherence have become less attractive: '*Far more emphasis is being paid to whether or not useful information is being generated than to following a particular form of inquiry*' (Griffiths 1983: 219). He explicitly defends one particular definition of *theory*: '*I believe we should attempt to approximate the use of the word theory to mean a set of assumptions from which propositions can be deduced by mathematical or logical reasoning*'. (Griffiths 1978: 82) (Also: Hoy 1978). The critical reactions to the traditional opinions have been explicitly formulated by Greenfield in 1974 and Bates in 1980³. Greenfield's critic (1979, 1980, 1984) is opposed to the logical positivism of the basically American research — an alternative, which is more in agreement with the European phenomenological hermeneutic tradition (cf. Husen 1984). In

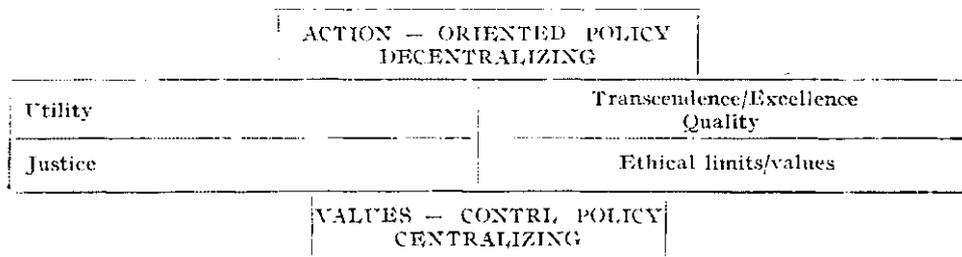
³ Greenfield formulated his critic for the first time in 1974 at a meeting on the occasion of the "International Intervisitation Programme" in Bristol (Greenfield 1975). Bates presented a first critical paper in 1980 at the conference about "Origins and Operations of Educational Systems" from 1982 in New York (Bates 1980, 1984).

the first case social reality is considered a natural, indisputable and knowable order. Decisions within this framework can be logically balanced and justified (cf. synoptic policy). On the other hand, there is the opinion that organizations are cultural phenomena, in that people can make decision, that — according to them — can be good and right. The decision process is represented as value-loaded⁴. The second critical reaction, inspired by the *new sociology* was marked by Bates (1980, 1984). He agrees with Greenfield's vision and adds a new dimension to it. According to Bates, the analysis of the relation between knowledge and control (of this knowledge) by social groups is essential with regard to the study of the educational system (Bates 1980: 9). Education is not only an organization to manage, it also supports and transfers contents of knowledge and culture. The questions of what must be considered relevant knowledge, how this knowledge is organised and transferred, are from a social viewpoint extremely important for educational policy. The struggle for educational structure, the matter of the curricula and the formulation of the objectives is connected to this.

The methodological discussion between on the one hand Griffiths, and on the other hand Greenfield and Bates induces to two different types of reactions. First, there is the reaction from writers like Griffiths and Willower. They may acknowledge a number of shortcomings of the dominating logical positivistic paradigm, but they reject the critique that the logical positivism is an impossible project in the domain of research. According to Griffiths, the starting points of the traditional *theory-model* remain valid, but the project of research must be enlarged with regard to the content. Therefore he argues for new models in addition to the old *Getzels-Guba-model*, like for instance Weick's theory about the *loosely coupled organizations* (Griffiths 1978: 86; Weick 1976). Willower pleads for the use of new more qualitative methods of research (like analysis of diaries) (Willower 1975, 1980). The second series of reactions refutes the critic of Greenfield and Bates because of epistemological reasons. Evers acknowledges the already cited tension between *facts* and *values* and considers the plea to balance values in the analysis legitimate, but: '*The whole enterprise of interpretation can only proceed on the assumption that there is a reality there to be interpreted, and that is sufficiently orderly and regular to sustain the kind of empirical abstraction typical of interpretations*' (1988a: 19). Lakomski's reaction is in the same line, but more radical. With regard to the way, in which Weber and Simen used the tension between values and facts, he rejects Greenfield's proposition that values are always subjective values claiming validity. His conclusion is: '*Of course, subjectivists do choose between values in organizational reality: but when they do, they can never know whether they have made the right choice. Such endemic uncertainty will do little to solve "the crisis in relevancy" in educational administration.*' (Lakomski 1987: 81)

⁴ For a summarized review of the implication of Greenfield's ideas we refer to J. Hills (1980).

As a provisional conclusion of the scientific theoretical discussion and again moving on to the macro-political level, we mention Sergiovanni's model of analysis (1989). Referring explicitly to an incremental political model he pleads for a vision, which sees policy as an *art*, in which *science* is used as an informant for the reflexive intuition of the individual. On the basis of an antropological analysis he keeps four values that are aimed at in a different way in every political process, namely: *utility*, *transcendence (excellence)*, *justice* and *ethical limits (values)*. What has been conceived in a concrete political plan, can be tested against the four core values of the model. Ideally policy improves the four different dimensions to an equal extent. In scheme 3 the model is represented and as an example connected with the question whether the centralization and decentralization should balance each other, in order not to disturb the relation between the core values.



Scheme 3. Evaluating educational decisions adapted from Sergiovanni

Usefulness and transcendency/excellency must be seen as mutually competing aspects of action oriented policy, while justice and other ethical limits or values are aspects of a control oriented policy. The control, based on values, is often centralistic by nature and ties policy, aimed at usefulness and transcendency, which is mainly being organised in a more decentralistic way.

One could ask whether decentralistic policy always aims at the improvement of usefulness and transcendency, and is always moving away from a policy which cares about values, like among other things justice and equality of chances. Actual policy and desirable values can be balanced against each other within this reference framework without falling into pure subjectivism or objectivism.

3.2 *Educational policy between efficiency and legitimation.* Originally, research within the mainly meso-oriented *administration*-concept was particularly inspired by theories about organization development. The more macro-oriented political research originated on the basis of the general system theory (Mesdom & Wielemans 1978). Schools are not superior to the general political scene in a nation. On the contrary, what happens in the schools and can be realised is the consequence of a complex network

of determinants and expectations, in which political decisions must introduce options (Wirt & Kirst 1972). The system theory offered a useful heuristic instrument to map this relation network (e.g. Idenburg 1971; Howell & Brown 1983).

However important the heuristic value of these system schemes might have been, two fundamental shortages soon became visible (Boyd 1978). The first series of problems referred to the concept and the analytic methodology: how could explaining relations be indicated? What sort of relations were determining and to what extent and for what factors? ... The second series referred to attempts to develop general typologies of political policy models based on the way in which the distribution of costs and benefits worked out at the adoption of a certain measure. Concepts like distributive versus constructive policy are eventually too global to describe and/or explain a detailed and actual policy. A more accurate definition of politics is necessary. Politics essentially refers to the way, in which shortage and conflict are used (Mitchell 1984: 138). The concrete choices made to take certain measures with regard to shortage and conflict will always be defended within the framework of insight in the causes of problems and effects of proposed measures. When describing and explaining policy, the

	Présume Scarcity and try to Manage Conflict	Tackle Scarcity in order to Reduce Conflict
	<i>STRUCTURALISM</i>	<i>FUNCTIONALISM</i>
<i>Direct</i> Public Control (Definition of Policy)	Regulate Social Institutions, Control Power, Support Equity What governments do.	Set Course of Collective Action Control Purposes, Support Quality proposed course of action... to reach a goat
	<i>EXCHANGE THEORY</i>	<i>INTERACTIONISM</i>
<i>Indirect</i> Public Support for Private Action (Definition of Policy)	Influence over Private Actions, Control Contracts, Regulation of private activity through subsidy, regulation, or manipulation	Encouragement of Private Expression, Control Problem Definition Support Competence Conscious attempt to find constructive responses to problems.

Scheme 4. Paradigms of policy approaches according to Mitchell (1984: 143)

underlying, legitimating image of man and society should always be made explicit. An example of this is the conceptual framework, developed by Mitchell (1984) on the basis of an epistemological quartet of the social sciences by Burrell and Morgan (Prunty 1987: 13-15). Scheme 4 summarizes Mitchell's model.

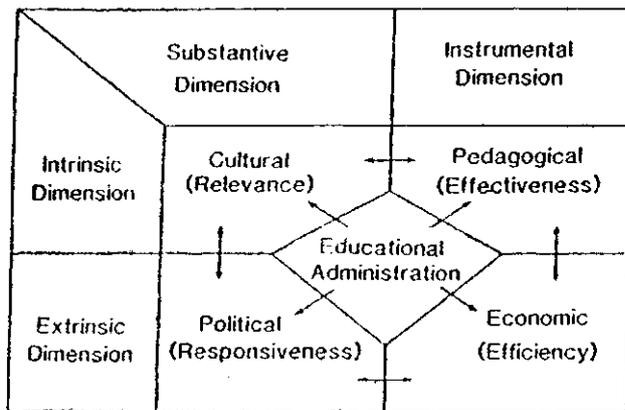
The structuralism and the *exchange*-theories pay more attention to the conflict management. Shortage (for example of financial and material means to support the educational system) is assumed here as always existing. One is willing to believe that conflicts can be controlled or eliminated by adequate public or private action. Policy will in this presupposition pay more attention to the forces, that are responsible for a social conflict. That's why strategies or processes to control conflicts will be planned as much as possible by the governmental policy. Functionalism and interactionism on the contrary direct all attention on the control of shortage and assign a less important place to conflict management. They assume that cooperation and consensus are more natural than conflict, and that collective actions are more rooted in divided values and are oriented toward-social goals. As suggested in scheme 4, the definitions of policy are different, dependent on the way in which the policy-makers deal with the problems of shortage and conflict, either by direct public control or by indirect public control. *Structuralists* make policy especially by regulating social institutions. They have particularly been inspired by the value of the dividing justice. The division of power is directed by the principle of the legitimated right to wield power. *Functionalists* want to make policy, not so much through the control of private actions and social institutions, but by pursuing public aims and by setting up governmental programs. In this vision, a certain scope for policy-making can be assigned to legitimate private interests. Central policy-makers are considered to do something for the public interest. This assignment is considered more important than securing the rights of individuals and groups. The central value of functionalist is quality. Quality as a product and out-put is considered to be more important than equality of chances at the input. In the *exchange*-theory policy concentrates on mostly indirect influence of private choices. The behaviour of individuals and groups are channeled in the direction of public goals by the right to guarantee contractual relations and to formulate juridical measures, that can protect contracts. Policy here is mostly limited to the regulation of private activities through governmental subsidies, regulation and/of indirect manipulation. Freedom is the most important value in this political view. A withdrawing government is strongly appreciated. The *interactive paradigm* understands policy particularly as the encouragement of citizens to express their ideas and actions. The ideological and symbolic leadership is considered to be very important. Effective policy consists of the control of the way in which individuals and groups determine their problems. Competence is considered the most important social value. The performance, achieved on the basis of competence, is more important than the successful results.

Competition and motivated participation of citizens is the condition to achieve public goals in a successful way.

Shapiro and Berkeley (1986) refer in their reaction to the fact that Mitchell's proposition contains a one-sidedness. The impression can arise that the approach of the political problems can be guided on the basis of a particular social scientific theory. They claim that, when this is the case, the political process is reduced again to a rational decision-making on the basis of a theory. They argue for a selective, incremental policy-analytical approach. The scientific theory, applied in the political analysis does not guide the solution, but it means a support for seeking a satisfactory approach. The political analysis to support and justify the actual political acting should always be value-critical (Boyd 1988: 507). This means: analyzing meticulously the implications of values of the proposed measures. This is the application of Sergiovannis proposition (cf. supra), namely: a mutual test of facts and values. Another way to intercept this tension was among others defended by Evers with regard to the discussion synoptic versus incremental policy. He suggests to separate strictly fact and value, and to use only scientific criteria for the formation of the judgement (Evers 1988b). According to him, the most rational alternative for the unreachable synoptic ideal has to be situated in the *public choice*-theory. Here, a rational choice of the individual is assumed to a limited extent. In the American educational policy this vision is rather influential (Boyd & Kerchner 1988), but not without unexpected effects for the relations between public and private education (Boyd & Crowson 1981; Levy 1986; James 1987). Dialogue and concern have moved from equality, social justice and the public good to matters like freedom, choice, excellency and efficiency. Especially private schools have taken advantage of this via *vouchers* and school fee credits (Boyd 1988: 507). The rational logic of the *public choice*-theory has been applied without a critical confrontation with other values or options.

On this point efficiency and legitimation meet in a critical confrontation. Bates formulated the thesis, against the efficiency oriented guiding of the educational system, that education is also handing over culture and is not only a system to be guided (1980, 1984). Questions about the cultural, social relevance should not be left out. Prunty takes a step further (1985, 1987). According to him, policy is not the control of shortage- and control-problems, but the legitimation of values or justification of options, that are not rationally founded. According to this point of view, values and facts are again -- but in a different way -- confronted with each other. What eventually has been opposed, is management oriented control and communicative competence to consensus (Watkins 1986). The discussion about the relation of the statute of facts and values comes to nothing, when they both are to be tested out against the same objective criterion of rationality. It has been Habermas' merit to have proved the rationality of the dialogically formulated value. The control of organizations is never only a control problem in terms of means and goals (goal rationality), but of legitimation of visions power relations and structures (value rationality).

around which those organizations are built. In the educational policy, this tension comes to light in a striking way. Exactly here, market oriented principles (like professionalism, competence, ...) are through the educational process connected with social demands (equality of chances, transfer of culture) (Shapiro 1984). This is synthetically described in Sanders and Wiggins analyzing grid (1985). The analysis of educational policy will always be multi dimensional and never unilateral efficiency and effectivity oriented.

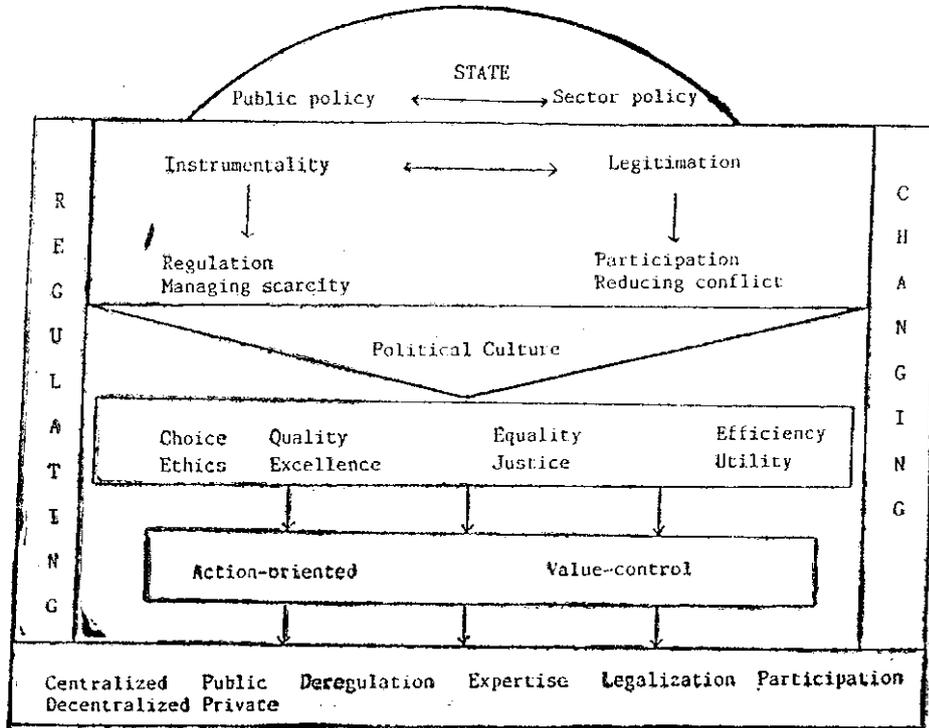


Scheme 5. Multidimensional paradigm of Sander & Wiggins (1985: 107)

On the basis of an analysis of the literature about educational policy, they come to four interacting dimensions, namely: the economical dimension, the pedagogical, the political and the cultural dimension. Each of these dimension corresponds to a specific political criterion, respectively efficiency, effectivity, communicativity and relevance. In scheme 5 educational policy is placed in interaction, on the one hand with two dimensions, referring to the content and two instrumental dimensions and on the other hand two intrinsic and two extrinsic dimensions.

4. Educational policy: a concept of research. Research usually only becomes fascinating when it is challenging. Therefore, the change from a policy based on market conditions to a structure oriented policy implies such a challenge. On the one hand danger here is being absorbed too much by very short term immediate policy relevant projects. On the other hand, there is the possibility and the assignment to understand the relations and the lines of force that support the new policy. It is not a coincidence that particularly in times of crisis political research gets new and powerful impulses (Boyd 1983).

In the first place the role and the setting of the task of the government (state) should be determined again, in the domain of the general governmental policy as well as in the educational domain (Carnoy 1983,



Scheme 6. Educational policy: conceptual framework

1984, 1985, 1987; Clune 1987; Shapiro 1980, 1982, 1985, 1987, 1990; Torres 1989). In concrete terms, the government should realize a double task. On the one hand, there is the task to use the available sparse means efficiently again. Reliable instrumental and regulating means should be provided (cf. the intentions of the functionalism and interactionism from Mitchells paradigms in scheme 4). On the other hand, political acting must become credible or legitimated again. The conflict management in those situations, where supply and demand do not balance each other, is very important. Each conflict has the possibility of changing (cf. the ways of thinking in the structuralism and the *exchange*-theory from Mitchells paradigms in scheme 4). Political acting cannot be explicitly put in closed, strict rational patterns. Policy is determined by various boundary conditions. The citizens life and the governmental policy are tied up with the political life. The mediating factor between them is the (political) culture (Mitchell 1988; Wirt and others 1989). The political-cultural climate becomes visible in the values that are actually aimed at in the policy, either because of instrumental reasons, or because of legitimating reasons (e.g. Howell 1989). In behalf of the proposed approach, a number of instru-

mental or legitimating political measures will be taken. A critical analysis of the chosen methods on behalf of instrumentally *and* legitimacy should always go together. The same instrument can be used because of totally opposed motives or, the other way around, two totally different ways of thinking can be made concrete with similar instruments. Weiler came to the first conclusion in a research about the motives for decentralization. The second conclusion was made by Broadfoot (1985) after a comparison of the centralized French educational policy with the decentralized British policy. Other often used instruments are: influencing the regulation (Kirp & Jensen 1986), privatization of education (make the support to private education or public education dependent on private capital) (Pring 1987) or compensatory legitimation (Weiler 1983a, 1983b) through for example participation (Beattie 1985; Woods 1988). It is necessary to understand the cohesion of the political system to pronounce significant statements about the impact to be expected from planned measures. The policy will be more goal-seeking than goal-realizing and will have a greater need for permanent evaluation and adjustment, because the insight in the political system cannot overall be captured rationally and neither be seen as a result of the political environment. At goal-seeking as well as at evaluating and adjusting, the study of educational policy will always have a need for multi, and when possible interdisciplinary support (sociology, economy, analysis of culture...). As a result, conceptual schemes referring to the research of educational policy will at least become as complex as the reality of educational policy itself.

* We thank Prof. dr. W. Wielemans for the supervision at writing this article. We received useful comments from Prof. dr. B. Cowen, Prof. dr. R. Vandenberghe, Prof. dr. R. M. Van den Berg and drs. K. Potemans.

REFERENCES

1. Bates, R. J. (1980). Educational administration, the sociology of science and the management of knowledge. *Educational Administration Quarterly*, 16(2), 1-20.
2. Bates, R. J. (1986). Toward a critical practice of educational administration. In T. J. Sergiovanni & J.E. Corbally (Eds.), *Leadership and organizational culture: New perspectives on administrative theory and practice*. (pp. 260-274). Urbana-Chicago: University of Illinois Press.
3. Beattie, N. (1985). *Professional parents: Parent participation in four Western European countries*. London: The Falmer Press.
4. Boyan, N. J. (1982). Administration of educational institutions. *Encyclopedia of Educational Research*, 1 (pp. 22-49). New York: Macmillan.
5. Boyd, W. L. (1988). Policy analysis, educational policy and management: through a glass darkly? In N.J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration*. (pp. 501-522). London-New York: Longman.
6. Boyd, W.L. (1983). Rethinking educational policy and management: Political science and educational administration in the 1980s. *American Journal of Education*, 92, 1-29.
7. Boyd, W.L. (1978). The study of educational policy and politics: Much ado about nothing? *Teachers College Record*, 80, 249-271.
8. Boyd, W.L., & Crowson, R.L. (1981). The changing conception and practice of public school administration. *Review of Research in Education*, 9, 311-373.

9. Boyd, W.L. & Kerchner, C.T. (Eds.) (1988). *The politics of excellence and choice in education*. (I. Goodson, Ed.) (Education Policy Perspectives Series). London: The Falmer Press.
10. Bowman, M.J. (1982). *Collective choice in education*. Boston: Kluwer.
11. Broadfoot, P. (1985). Towards conformity: Educational control and the growth of corporate management in England and France. In J. Lauglo e.a. (Eds.), *The control of education: International perspectives on the centralization-decentralization debate*. (pp. 105–118). London: Heinemann Educational Books.
12. Carnoy, M. (1983). Education and theories of the state. *Education and Society*, 1(2), 3–25.
13. Carnoy, M. (1984). Education and theories of the state. *Education and Society*, 2(1–2), 3–19.
14. Carnoy, M. (1985). Education and the theories of the state. *Education and Society*, 3(1), 3–19.
15. Carnoy, M. (1987). Education and theories of the state. *New Education*, 9(1–2), 29–46.
16. Clune, W. H. (1987). Institutional choice as a theoretical framework for research on educational policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9, 117–132.
17. Culbertson, J. A. (1981). Antecedents of the theory movement. *Educational Administration Quarterly*, 17(1), 25–47.
18. Culbertson, J. (1983). Theory in educational administration: Echoes from critical thinkers. *Educational Researcher*, 12(10), 15–22.
19. Culbertson, J. A. (1988). A century's quest for a knowledge base. In N.J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration*. (pp. 3–26). London–New York: Longman.
20. Dale, R. (1989). *The state and education policy*. Milton Keynes: Open University Press.
21. De Clerq, B. J. (1984). *Macht en principe: Over rechtvaardiging van politieke macht*. Tiel: Lannoo.
22. De Wolff, L. J. (1984). Beleidswetenschap: tussen technocratie en sociologie. *Beleid en Maatschappij*, 2, 29–38.
23. Dror, Y. (1964). Muddling through: science or inertia? *Public Administration Review*, 21, 151–155.
24. Dror, Y. (1968). *Public policy-making reexamined* (3th print). Scranton (Pens.): Chandler.
25. Drost, W. H. (1971). Administration, educational. In L. C. Deighton (Ed.), *The Encyclopedia of Education*. Vol. 1 (pp. 68–77). New York: Macmillan & The Free Press.
26. Etzioni, A. (1968). *The active society: A theory of societal and political processes*. New York: Collier-Macmillan.
27. Evers, C. W. (1988a). Educational administration and the new philosophy of science. *Journal of Educational Administration*, 26, 3–22.
28. Evers, C. W. (1988b). Policy analysis, values and complexity. *Journal of Education Policy*, 3, 223–233.
29. Forster, W. P. (1980). Administration and the crisis in legitimacy: A review of Habermasian thought. *Harvard Educational Review* 50, 496–505.
30. Foster, W. P. (1986). Toward a critical theory of educational administration. In T. J. Sergiovanni, & J. E. Corbally (Eds.), *Leadership and organizational culture: New perspectives on administrative theory and practice*. (pp. 240–259). Urbana–Chicago: University of Illinois Press.
31. Getzels, J. W., Lipham J.M., & Campbell, R. P. (1968). *Educational administration as a social process: Theory, research, practice*. New York: Harper & Row.
32. Glatte, F. (1979). Educational "policy and "management": one field or two? *Educational Analysis*, 1(2), 15–24.
33. Greenfield, T. B. (1979). Organization theory as ideology. *Curriculum Inquiry*, 9, 98–112.
34. Greenfield, T. B. (1980). The man who comes back through the door in the wall: Discovering truth, discovering self, discovering organizations. *Educational Administration Quarterly*, 16(3), 26–59.
35. Greenfield, T. B. (1984). Theories of educational organization: A critical perspective. *International Encyclopedia of Education. Research and studies*. Vol. 9 (pp. 5240–5251). Oxford: Pergamon Press.
36. Griffiths, D. F. (1969). Administrative theory. In R.L. Ebel e.a. (Eds.), *Encyclopedia of Research*. (pp. 17–24). London: Collier Macmillan.

36. Griffiths, D. E. (1978). Contemporary theory development and educational administration. *Educational Administration*, 6, 80-94.
37. Griffiths, D. E. (1979). Intellectual turmoil in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 43-65.
38. Griffiths, D. E. (1983). Evolution in research and theory: A study of prominent researchers. *Educational Administration Quarterly*, 19(3), 201-221.
39. Griffiths, D. E. (1988). Administrative theory. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration*. (pp. 27-51). London-New York: Longman.
40. Habermas, J. (1973). *Legitimationsprobleme in Spätkapitalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
41. Halpin, A. W. (1939). *Theory and research in administration* (3th print). London: Macmillan.
42. Ham, C., & Hill, M. (1984). *The policy 'process' in the modern state*. New York: Wheat-sheaf.
43. Held, D. (1989). *Political theory and the modern state: Essay on state, power and democracy*. Oxford: Polity Press.
44. Hills, J. (1980). A critique of Greenfield's "New perspective". *Educational Administration Quarterly*, 16, 20-44.
45. Hodgkinson, C. (1978). *Towards a philosophy of administration*. Oxford: Basil Blackwell.
46. Hoy, W. K. (1978). Scientific research in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 14(3), 1-12.
47. Howell, D. A. (1989). *The educational insiders: A study of the society of education officers*. London: Longmans.
48. Howell, D. A., & Brown, R. (1983). *Educational policy making: An analysis*. (Studies in Education (new series), n° 12). London: Heinemann Educational Books.
49. Husen, T. (1984). Research and policymaking in education: An international perspective. *Educational Researcher*, 13(2), 5-11.
50. Husen, T., & Kogan, M. (Eds.) (1984). *Educational research and policy: How do they relate?* Oxford: Pergamon Press.
51. Idenburg, P. J. (1971). *Theorie van het onderwijsbeleid*. Groningen: H.D. Tjeenk Willink.
52. James, I. (1987). The public/private division of responsibility for education: An international comparison. *Economics of Education Review*, 6(1), 1-14.
53. Kirp, D. J., & Jensen, D. N. (Eds.), (1986). *School days, rule days: The legalization and regulation of education*. London: The Falmer Press.
54. Lakomski, G. (1987). Values and decision making in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 70-82.
55. Layton, D. H. (1982). The emergence of the politics of education as a field of study. In H. L. Gray (Ed.), *The management of educational institutions: Theory, research and consultancy*. (pp. 109-126). London: The Falmer Press.
56. Levy, D. C. (Ed.) (1986). *Private education: Studies in choice and public policy*. New York - Oxford: Oxford University Press.
57. Lindblom, C. (1959). The science of 'muddling through'. *Public Administration Review*, 19, 79-88.
58. Lindblom, C., & Braybrooke, D. (1965). *A strategy of decision*. New York: Free Press of Glencoe.
59. McClellan, J. E. (1971). Policy, educational. In L. C. Deighton (Ed.), *The Encyclopedia of Education*. Vol. 1 (pp. 168-181). New York: Macmillan and The Free Press.
60. Mesdom, F., & Wielemans, W. (1978). Het systeemdenken in de onderwijskunde: Een oriëntatie. *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*, 3, 541-565.
61. Mitchell, D. E. (1984). Educational policy analysis: The state of the art. *Educational Administration Quarterly*, 20(3), 129-160.
62. Mitchell, D. E. (1988). Educational politics and policy: The state level. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration*. (pp. 453-466). London-New York: Longman.
63. Offe, C. (1972). *Strukturprobleme des kapitalistischen Staates*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

64. Offe, C. (1986). *Disorganized capitalism: Contemporary transformations of work and politics*. Cambridge: Polity Press.
65. Offe, C. (1987). *Contradictions of the welfare state* (4th print). London: Hutchinson.
66. Ostrom, V., & Ostrom, E. (1971). Public choice: A different approach to the study of public administration. *Public Administration Review*, 31, 203–216.
67. Pring, R. (1987). Privatization in education. *Journal of Education Policy*, 2, 289–299.
68. Prunty, J. J. (1985). Signpost for a critical educational policy analysis. *Australian Journal of Education*, 29, 133–138.
69. Prunty, J. J. (1987). *A critical reformulation of educational policy analysis* (2nd print). Victoria (Aus.): Deakin University Press.
70. Ringeling, A. (1976). Politieke besluitvorming. In M. Van Schendelen (Red.). *Keintheema's van de politicologie*. Meppel: Boom.
71. Ringeling, A. (1987). De instrumenten van beleid. In P. B. Leuning & J. B. D. Simonis (Red.). *Handboek beleidswetenschap*. (pp. 105–115). Meppel: Boom.
72. Sander, B., & Wiggins, T. (1985). Cultural context of administrative theory: In consideration of a multidimensional paradigm. *Educational Administration Quarterly*, 21, 95–117.
73. Sergioanni, T. J. (1980). A social humanities view of educational policy and administration. *Educational Administration Quarterly*, 16 (1), 1–19.
74. Shapiro, J. Z., & Berkeley, T. R. (1986). Alternative perspectives on policy analysis: A response to Douglas E. Mitchell's 'Educational policy analysis: The state of the art.' *Educational Administration Quarterly*, 22 (4), 80–91.
75. Shapiro, H. S. (1980). Education and the state in capitalist society: Aspects of the sociology of Nicos Poulantzas. *Harvard Educational Review*, 50, 321–331.
76. Shapiro, H. S. (1982). Education in capitalist society: Towards a reconsideration of the state in educational policy. *Teachers College Record*, 83, 515–527.
77. Shapiro, H. S. (1984). Crisis of legitimation: Schools, society and declining faith in education. *Interchange*, 15 (4), 26–39.
78. Shapiro, H. S. (1985). Education and the crisis of the welfare state. *Education and Society*, 3, 21–34.
79. Shapiro, H. S. (1987). Educational theory and recent political discourse: A new agenda for the left? *Teachers College Record*, 89, 171–200.
80. Shapiro, S. (1990). *Between capitalism and democracy: Educational policy and the crisis of the welfare state*. New York: Bergin & Garvey Publishers.
81. Simon, H. A. (1960). *Administrative behaviour: A study of decisionmaking processes in administrative organizations* (2nd ed./8th print). New York: Macmillan.
82. Torres, C. A. (1989). The capitalist state and public policy formation: Framework for a political sociology of educational policy making. *British Journal of Sociology of Education*, 10, 81–102.
83. Watkins, P. (1986). From managerialism to communicative competence: Control and consensus in educational administration. *The Journal of Educational Administration*, 24, 86–106.
84. Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.
85. Weiler, H. N. (1983a). Legalization, expertise and participation: Strategies of compensatory legitimation in educational policy. *Comparative Education Review*, 27, 259–277.
86. Weiler, H. N. (1983b). West Germany: Educational policy as compensatory legitimation. In R. M. Thomas (Ed.), *Politics and education. Cases from eleven nations*. (pp. 33–54). Oxford: Pergamon Press.
87. Weiler, H. N. (1989). Education and power: The politics of educational decentralization in comparative perspective. *Educational Policy*, 3, 31–43.
88. Weiss, C. H. (1977). Research for policy's sake: The enlightenment function of social research. *Policy Analysis*, 3, 531–545.
89. Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 3, 426–431.
90. Wielemans, W., & Vanderhoeven, J. L. (1990). The impact of (non-) policy and market on Belgian higher education. In G. Neave, & F. Van Vught (Eds.), *Pro-*

- melheus Bound: The changing relationship between government and higher education.* Oxford: Pergamon Press.
91. Willower, D. J. (1975). Theory in educational administration. *The Journal of Educational Administration*, 13, 77-91.
 92. Willower, D. J. (1980). Contemporary issues in theory in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 16 (3), 1-25.
 93. Willower, D. J. (1987). Inquiry into educational administration: The last twenty-five years and the next. *The Journal of Educational Administration*, 25 (1), 12-27.
 94. Willower, D. J. (1988). Synthesis and projection. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration*. (pp. 729-747). London-New York: Longman.
 95. Wirt, F. M. (1979). The uses of political science in the study of educational administration. In G. L. Imnegart, & W. L. Boyd (Eds.), *Problemfinding in educational administration*. (pp. 133-154). Lexington (Mass.): Lexington Book.
 96. Wirt, F. M., & Kirst, M. W. (1972). *Political and social foundations of education*. Berkeley (Cal.): MacCutchan.
 97. Wirt, F., Mitchell, D., & Maeshall, C. (1988). Culture and education policy: Analyzing values in state policy systems. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 271-284.
 98. Wise, A. E. (1977). Why educational policies often fail: the hyperrationalization hypothesis. *Curriculum Studies*, 9, 43-57.
 99. Woods, P. (1988). A strategic view of parent participation. *Journal of Education Policy*, 3, 323-334.

EDUCAȚIA MORALĂ — NUCLEUL FORMĂRII ADEVĂRATEI PERSONALITĂȚII

DUMITRU SALADE

ABSTRACT. — *Moral Education — The Core of Personality Fulfilling.* The study is a plea for the importance of moral education in developing pupil's personality. Starting from moral education goals and specific, related to other problems of personality development, pointing out the main difficulties of its practical accomplishment, the importance of preparing moral options and a moral attitude as the expression of harmony between moral principles and practical behaviour is stressed.

„Este mai greu să aplici decît să propui o regulă morală”

A. Seneca

1. — *Problema.* Fizionomia morală a omului a constituit dintotdeauna un element de valoare al atitudinii sale sociale și deci o preocupare statornică a oricărei colectivități pentru a-și asigura existența, o conviețuire pașnică și prosperă, prin cultivarea calităților etice. Pornind de la valorile morale considerate esențiale și permanente (adevăr, bine, libertate, demnitate, echitate etc.) societatea a urmărit cultivarea și dezvoltarea lor permanentă, în rîndul tuturor membrilor săi. Profilul moral al individului a devenit adeseori un criteriu de bază în aprecierea contribuției sale la bunul mers al societății. Educarea moralității tuturor membrilor societății, în spiritul sistemului de valori elaborat și acceptat, constituie o sarcină a întregii colectivități și în primul rînd al școlii și al familiei.

În ciuda numeroaselor studii despre valorile eticii¹ se constată că practica rămîne mereu în urmă, accentuînd decalajul dintre ceea ce *este* și ceea ce *ar trebui* să fie, ca expresii ale realității și dezirabilității. Dintre toate aspectele educației, cel moral pare a se realiza mai încet și a polariza mai greu în juru-i toate calitățile care-l apropie pe om de modelul visat, de ideal și perfecțiune.

Cu toată ponderea pe care o au valorile morale în idealul social realizarea acestuia rămîne mereu un deziderat, în aspirația individului la/spre/ desăvîrșire, deoarece numeroasele orientări, dezbateri și discuții teoretice, abstracte au oferit prea puține indicații practice, metodologice.

¹ I. Grigoraș, *Principii de etică socialistă*, Ed. Științifică, București, 1974; T. Cătineanu, *Elemente de etică*, vol. I, 1982 și II, 1987, Ed. Dacia, Cluj; *Dicționar de etică pentru tineret*, Ed. Politică, 1969; V. Popescu, *Morala și cunoașterea științifică*, Ed. Acad., R.S.R., București, 1974; V. Bunescu, *Educația morală și formarea personalității. Fundamente psihopedagogice*. „Revista de pedagogie”, Nr. 6 și 7-8, 1991; I. Comănescu, *Reconsiderări necesare în problema educației morale*, în „Revista de pedagogie”, Nr. 6 și 7-8, 1991.

Fără îndoială că una din cauzele care au adus în planul atenției educația morală este și criza actuală a societății, care a subliniat și mai mult ponderea factorului moral în profilul psihologic al viitorului cetățean. Decalajul existent, în domeniul valorilor morale, între posibil și real, între dezirabil și concretul existent, între informație și acțiune, între judecata morală și realitatea socială constituie un semnal de alarmă pentru școală și pentru toți responsabilii educației. Conștientizarea acestei realități și imperatiile morale ale etapei pe care o parcurge societatea noastră a devenit o prioritate a școlii contemporane. Trebuie să-i redăm idealului strălucirea necesară și să-i asigurăm o funcție mult mai activă în viața societății. Aspirația spre ideal, cu deosebire spre unul moral, ar trebui să devină o caracteristică a educației democratice. Implicarea elevilor (tinerilor) în acțiunile sociale cu o pondere valorică ridicată ar putea deveni regula în activitatea educativă. Importanța valorilor morale, în comparație ce celelalte categorii de valori (economice, politice etc.) ar trebui argumentată și subliniată și mai mult în procesul de învățământ și în acțiunea educațională. Atitudinea morală presupune formarea și dezvoltarea conștiinței morale, a libertății și autonomiei și a capacității de a lua decizii morale.

În loc să se pună accentul pe educația voinței, pe întărirea puterii de rezistență, pe autonomia morală, școala a cultivat mai mult supunerea, conformismul, recurgând precumpănitor la metode de constringere. Convingerea morală a fost subapreciată în dauna informației morale, iar libertatea a fost înlocuită cu supunerea, exercițiul moral fiind aproape în întregime ignorat. Antrenarea tinerilor în mod conștient în acțiuni bazate pe o motivație interioară, care cer un efort și care vizează modificări ale forului interior reprezintă aspectul esențial la formării personalității lor morale. Accentul se cere pus pe un *antrenament* în domeniul vieții morale, pe autoeducație, pe autoanaliza conduitei și pe cultivarea perseverenței în combaterea oricăror manifestări imorale (minciună, furt, egosim, violență etc.).

Datoria morală a fost adeseori echivalată sau evaluată cu ori care altă obligație, fără a i se sublinia pe deplin importanța, semnificația și valoarea.

2. — *Există un specific al educației morale?* Se vorbește despre o educație morală ca despre un aspect al educației generale. Poate că numai în parte această separație este îndreptățită, deoarece întreaga educație trebuie să fie morală, inclusiv cea fizică. Practic întreaga educație trebuie să fie morală, inclusiv cea fizică. Practic nu se poate concepe o educație morală sau imorală, indiferent de societatea de care este vorba. Când vorbim despre educație ca proces de socializare, ca să dăm un singur exemplu, presupunem că acest proces include sau se bazează, în primul rând, pe valorile morale. Elementul unificator, liantul îl constituie tocmai elementul moral, valorile incluse în idealul social și în scopul educației.

Dacă idealurile sînt valori ce tind să se transforme în acțiuni, să se actualizeze și să imprime o anumită ținută conduitei ele trebuie să devină

principalele pîrghii ale educației. Dar, cum morala presupune acceptarea unor valori, adeziunea la ele, acest fapt nu trebuie ignorat în acțiunea concretă, ci argumentat și demonstrat pînă la evidență, pînă ce devine o convingere, un principiu călăuzitor în acțiune.

Dacă se vorbește despre o educație morală, în mod special, este pentru *a sublinia și a diferenția* cîmpul ei de al celorlalte domenii, pentru a-i arăta specificul, pentru a i se stabili funcțiile și pentru a se sistematiza obiectivele și relațiile ei cu celelalte compartimente.

Mai mult chiar, educația morală este nucleul, este miezul întregii personalități, chiar dacă unele excepții vin să contrazică regula. Prin esența ei — formarea individului pentru a se adapta și integra conform dorințelor sociale — educația este un fenomen moral pentru că se bazează pe valorile morale, tinde să le cultive și dezvolte și le consideră suportul întregii activități (disciplină, muncă, cinstea, demnitatea, respectul reciproc, responsabilitatea, patriotismul etc.).

Educația morală este o chintesență, este generatoarea conduitei sociale a individului și această calitate polarizează spre ea toate celelalte valori (estetice, culturale, științifice, tehnice etc.).

A spune că educația morală este nucleul sau liantul tuturor componentelor educației înseamnă a susține că această teză își găsește o confirmare în realitate, în practica vieții cotidiene. Înseamnă a organiza în așa fel cîmpul educației încît tezele sau principiile morale să devină piloni pe care să se sprijine întreaga construcție a personalității. Mai mult chiar, înseamnă a pune de acord acțiunea diversilor factori educativi cu acțiunea de autoeducație, deci de autoformare. Aceasta înseamnă a recunoaște aceeași tablă de valori și a milita constant și sistematic pentru realizarea acestora. A face din educația morală germenii formării personalității înseamnă a implanta de timpuriu în conduită, apoi treptat în conștiința copilului nor-

Sentimente morale					Valori umane	
Perfecția	Dragostea	Bunătatea	Demnitatea	Cinstea	Onența	Adevăruri științifice
						Principii morale
						Cerințe religioase
						Norme juridice
						Categorii estetice
						Doctrine politice

Relația sentimente morale — valori umane.

mele care trebuie să-l călăuzească și cărora trebuie să le subordoneze pe celelalte.

Specificul educației morale este dat, în primul rând, de obiectivele (sentimente, convingeri, conduite) și de conținutul (o serie de norme) și deci de un sistem de valori la care trebuie să adere toți membrii unei colectivități. Moralitatea unui grup este cea care-i sporește coeziunea și-i asigură prosperitatea, de aceea grija pentru elaborarea și respectarea unui corp de principii în viața socială n-a cunoscut aproape nici o întrerupere din cele mai vechi timpuri până azi. Raporturilor dintre oameni li s-a acordat totdeauna o atenție specială în funcție de nivelul de dezvoltare al societății.

În fine, natura, dinamismul și complexitatea fenomenului moral dau și ele o notă particulară acestui aspect al educației. Este vorba de o categorie de abstracțiuni (valori morale), care sînt mai greu accesibile (omenie, cinste, bine, responsabilitate, altruism etc.) uneori chiar și adultului.

Educația morală este un astfel de domeniu, în care numai spiritul sec al comandamentelor, caracterul imperativ al normelor și nota restrictivă a dispozițiilor nu mobilizează persoana și nu antrenează întregul fond psihic și moral în realizarea (impunerea) unei etici militante. Fără a angaja, implica și dinamiza conduita practică educația morală n-are nici o valoare, indiferent de calitatea ei teoretică. Numai transformîndu-l pe fiecare membru al societății într-un membru activ, într-un promotor responsabil al valorilor morale putem spera într-o *transformare* amplă a întregii vieți sociale.

3. — *Dificultăți în educația morală.* În procesul educației morale nu putem uita cît de complexe, de întreșute și de interdependente sînt relațiile în care se mișcă indivizii și care influențează uneori atitudinea acestora mai mult decît sfatul primit în școală.

O greutate a efectuării educației morale provine tocmai din imposibilitatea stăpînirii sau coordonării acțiunii tuturor acestora. Decalajul sau nepotrivirea între cuvînt și faptă este adeseori înregistrată de cei tineri cu un spirit critic și atunci nu este de mirare că unii rămîn indiferenți, alții iau cuvîntul drept normă și în fine alții, poate cei mai mulți apreciază fapta, conduita.

O întrebare firească apare imediat: De ce dintre toate aspectele educației cel moral prezintă cele mai mari dificultăți?

— Pentru că operează cu concepte abstracte greu de ilustrat și concretizat: bine—rău; adevăr—neadevăr; cinstit—necinstit etc.;

— pentru că se bazează pe o scară de valori greu de perceput de către copii sau tineri, valori care de fapt sînt pilonii societății;

— pentru că ele presupun, în prealabil, o anumită experiență individuală, care să permită comparații, analize, raportări, evaluări etc.;

— pentru că exemplele din acest domeniu cer totdeauna și unele explicații, motivări, argumentări, pentru care nu suntem totdeauna pregătiți;

— pentru că noi nu cunoaștem suficient de bine și copiii cu atît mai

puțin cum se petrece procesul de interiorizare a anumitor norme și valori morale ;

-- pentru că la început interesele copilului sînt în contradicție cu cerințele mediului și cu exigențele celorlați (manifestări, dorințe, la joc, la muncă etc.) ;

-- pentru că e dificil a organiza experiența copilului potrivit cu particularitățile sale de vîrstă și individuale, astfel ca ele să se susțină reciproc, să fie concordante ;

pentru că e greu de realizat totdeauna un acord între principiile (normele), cerințele mediului și realitatea înconjurătoare (între „este” și „trebuie”) ;

pentru că adulții, din păcate, nu oferă numai exemple pozitive celor din jurul lor, experiența individuală a copilului fiind contrazisă adeseori de către realitate.

Pe scurt, dificultățile din acest domeniu sunt de natură diferită :

-- complexitatea factorilor care pot influența conduita morală a persoanei ;

-- natura valorilor morale, mai greu accesibile percepției și înțelegerii noastre ;

-- absența unui mediu educogen, prezentul fiind marcat de unele tare morale, păgubitoare, periculoase (egoism, invidie, minciună, furt etc.)

-- ponderea ridicată a componentelor afective în conduita morală, care presupune o experiență individuală pozitivă bine structurată ;

-- greutatea efectuării unor autoanalize obiective a conduitei noastre morale (absența unor criterii sigure, motivate, maturitatea spirituală, asimilarea unor valori morale etc.).

Cazurile și situațiile extreme ne avertizează asupra efectelor negative posibile, în cazul unor greșeli repetate sau periculoase în procesul educației morale. Într-un mediu educogen însă pericolul apariției unor astfel de efecte este mai rar.

Educația morală este chemată să dezvolte conștiința etică și aceasta la rîndul ei să asigure opțiunea pentru pace, să susțină triumful binelui, să extindă treptat aria înțelegerii între oameni și să promoveze cu consecvență valorile morale și o viață spirituală elevată. Ea va trebui să realizeze o conduită morală adecvată idealului social, în spiritul unui adevărat umanism și la nivelul întregului popor. Școala trebuie să ofere sugestii și strategii care să ducă la ridicarea valorii morale a omului, la creșterea neîncetată a moralității sale.

4. -- *Opțiunea morală.* În educația morală accentul se va pune mereu pe alegerea soluției morale corecte și pe traducerea ei *obligatorie* în practică. Tînărul va fi urmărit și ajutat să facă acest pas important de la opțiune la practică, conform cu interesele proprii și cu cele ale colectivității, cu exigențele morale.

Opțiunea morală care nu este o simplă alegere impune cîteva precizări :

Opțiunea morală vrea să sugereze ceva mai mult și anume necesitatea conformității oricărui opțiuni cu principiile morale, că ea trebuie să devină

un punct de referință pentru toate alternativele și că ea trebuie să domin^e orice analiză și deliberare în conduita individului. Abia atunci putem spune că întreg comportamentul nostru este subordonat principiilor morale când opțiunea a devenit un criteriu și un punct de referință pentru toate celelalte opțiuni și apoi acțiuni.

Opțiunea morală, ca ori ce altă opțiune este rezultatul deliberării, al autoaprecierii mintale (raționale) a unor consecințe posibile și al eliminării alternativelor imorale sau amorale.

Opțiunea morală se referă deoptrivă la principiile, regulile sau normele morale ca și la conduita conformă cu unele sau altele din normele la care s-a aderat deja în decursul experienței morale individuale. Conformitatea opțiunii cu conduita se realizează prin *decizia* care în mod obișnuit încheie orice proces de deliberare, conștiință firește.

Opțiunea, întocmai ca și decizia, nu asigură automat moralitatea conduitei. Uneori poate fi luată greșit sau nu este finalizată, adică nu este realizată în practică. Moralitatea atitudinii luată într-un caz sau altul este stabilită în raport cu normele morale. Abia *conduita* dă girul moralității prin concordanța ei cu normele morale și cu exigențele sociale. Vorbim de atitudine principială atunci, când indiferent de circumstanțe, conduita se conformează principiilor și normelor morale.

Fermitatea convingerilor, a sentimentelor ca și claritatea principiilor de conduită acționează unitar în cazul opțiunii morale. „Noutatea” situației nu trebuie să determine nici graba deliberării, nici abdicarea de la principiile cunoscute.

Atitudinea morală, ca o categorie etică stabilizată se concretizează în atitudinea față de muncă, față de proprietate, față de avutul obștesc, față de învățătură și cultură, față de sine, față de bătrâni, femei și copii etc. Ea devine un indicator al moralității individului și adeseori un punct de plecare în anticiparea conduitei acestuia.

Posibilitatea prevederii reacției într-o situație dată este condiționată de fermitatea caracterului moral, de experiența morală anterioară a celui în cauză și de claritatea și tenacitatea principiilor morale adoptate ca norme de conduită.

Calitatea și eficiența educației morale se exprimă nu numai în interrelațiile și intercomunicarea cu semenii noștri ci și în orientarea intereselor și aspirațiilor noastre. Pentru elevi și pentru tineri, de exemplu, devine semnificativ în acest sens modul în care își aleg și concep bucuriile, aprecierea acordată ocupațiilor din timpul liber și prioritățile incluse în programul de lucru. Adeviziunea lor la valorile autentice este semnul cel mai sigur al succesului nuncii educative.

Specificul, singularitatea și unicitatea faptului moral este bine să fie subliniate, aualizate și lămurite tinerilor pentru a preveni și evita comportamentul imitativ sau conformist neutru. Libertatea de alegere presupune neapărat cultivarea și întărirea voinței nu atât pentru a rezista tentațiilor cât mai ales pentru a traduce în practică și a da un conținut moral conduitei personale. Aceasta presupune o *luptă* continuă cu sine însuși, mai susținută și mai intensă decât în orice alt domeniu.

Infinita și marea nuanțare (diversificare) a conduitei morale nu trebuie să ducă la absolutizarea relativității ei. Ea trebuie, dimpotrivă, să-l plaseze totdeauna pe autorul ei de partea valorilor morale (pozitive) și împotriva viciilor, a oportunismului și a imoralității. A nu se confunda uneori elasticitatea normelor morale cu cea a faptelor morale este o chestiune de cunoaștere, de etică și de formație în spiritul eticii.

Capacitatea de anticipare a rezultatelor, a efectelor conduitei umane este o caracteristică a opțiunii morale și ea se instituie treptat ca o instanță, ca o cenzură sau pre-judecată morală, ca o datorie a persoanei.

Cînd se vorbește de transformarea omului, de reconsiderarea sa morală, aceasta este gîndită în primul rînd în plan moral și apoi în cel cultural, tehnic, economic etc. cu o înaltă și puternică motivație socială. A rămîne la o simplă schemă teoretică echivalcăză cu un formalism ineficient. Modelul acestuia se elaborează în procesul practicii, se completează și perfecționează pe măsură ce experiența socială și progresul științei se îmbogățesc. Fîrcește că în aceste condiții omul este și devine propriul său autor și în același timp făuritor al structurilor și mecanismelor formative ale societății. Acesta este și un argument împotriva scepticismului și pesimismului educațional din unele societăți. A milita pentru un optimism educațional (moral), realist controlat și fundamentat înseamnă nu numai a afirma încrederea în individ ci și convingerea că societatea este capabilă să creeze condițiile necesare și să ofere un climat educogen autentic. În aceasta constă și dificultatea dar și măreția faptului, a proiectului de transformare a societății. Așa se explică, de altfel, insistența și diversitatea pozițiilor din care problematica omului este abordată și analizată, mai ales din perspectiva filozofiei, sociologiei și psihologiei (dimensiunile valorice, experiența istorică, condiția culturală, raționalitatea, creativitatea etc.). Modul în care societatea permite și favorizează realizarea unei identități dinamice a trăsăturilor caracteristice personalității cu idealul societății constituie un *indicator* important al progreselor realizate de o colectivitate pe această linie a modelării morale a membrilor săi.

OPINIONS ON THE TRAINING AND REFRESHING OF THE TEACHING STAFF

MIRON IONESCU, VASILE CHIS

ABSTRACT. - The present study is focused on Romanian system of teacher's training. The authors are concentrated upon 2 levels of named system: 1) *initial* preparing, during academical studies; 2) *continuous* improvement of the own activity in education, during a teacher's career.

There are presented productive didactical activities and suggestions for improvements in order of objectives, structures and content. The most remarks are pointing the continuous improvement of teacher's activity, (i.e. 2). Conclusions are based on author's experience and bibliographical information.

The evaluation of the educational systems has already pointed out that these are always at a loss and, consequently, surprised by the evolution of social and economic events. Though, intentionally education wants to shape the future, practically it mostly keeps old structures, content and strategies, which make it difficult to adapt to new realities. Lomax already said in 1976: "It seems that while society is under continuous change, the educational strategies tend to remain the same. Though the teaching staff instead of offering a response to these change, reject them, they become their victims". (Lomax, D.E., 1976 p 1.)

The above assertions draw the attention on the necessity of changing a mentality on what education should represent as a whole. Among the educational problems demanding a different approach we point out those referring to the teacher. We are mostly interested in the educational aspect of teaching, its function and the process of acquiring professional competence.

Our universities are known to train specialists for a very wide range of fields: mathematicians, chemists, physicists, economists and so on, including Mathematics, Romanian History, Biology teachers etc. Being an alternative among these different approaches, teaching has not found its suitable characterization in the syllabus of the didactically oriented faculties.

The teacher's competence is equivalent to the physicist's, the chemist's, the geographer's so it's equivalent with having the knowledge of teaching, of educating is, thus ensured by the speciality training.

1. Speciality Training — Psychopedagogical Training. The field speciality — the psycho-pedagogical training.

The desire to turn teaching into applied science is more and more obvious in the thinking and action of the teaching staff. Within such applied science, we might have, in different qualities, of course, pedagogical, psychological, methodological information; of course being acquainted with one's field is an initial condition.

The teacher's work is not only technique, a *craftsmanship* without the necessary knowledge. In this respect we must admit that practically many clichés replace authentic knowledge. As the famous psychologist Skinner (1971) noticed: "We can't expect an efficient technology of teaching to be simpler than electronics or medicine. As we can't build a new draft of a radio-set, starting only from the main principle of electricity, we can't expect the educational system to improve starting only from some theory based on common sense (p. 190).

Whatever subject he might teach, the teacher must have the competence to train the pupils' intelligence and behaviour with the means of this field. Nobody denies that training intelligence and changing behaviour are complex processes whose command claims precise knowledge about the structure and components of these psyche phenomena, about their laws, about the practical ways to train and from them. It is also unanimously admitted that the training process does not exist *in sine*, beyond any content, the intellectual training and acquiring knowledge in one field or another (mathematics, physics, chemistry etc.) can't be separated, they form a unity.

The UNESCO data referring to the training of the teaching staff show that pedagogy, psychology, methodology hold a prominent place in the teacher's knowledge. The psycho-pedagogical and methodological information offers, an image of personality formation and strategies of acquiring a subject, frames, methods, techniques of training and education et. The lesson draft, for example, does not mean only selecting and being acquainted with adequate content, it also means getting the knowledge within the frame of logical operations the child can perform, using adequate vocabulary and creating stimulative motivation (I. Radu, M. Ionescu 1987).

J. Piaget (1965) properly noticed: many teachers think they have the adequate introspection of their own intellectual operations and they think the logical description of thinking mechanisms to be the exact image of this reality. But the logical-formal structure of thinking is the term of an entire evolution with certain stages. According to the same author: "Logics is the axiom of operational structures (of thought), whose real functioning is studied by psychology (p. 57). What a logic text-book offers is thus a scheme of thinking processes at their full maturity. Or school years are such an important period in the child's development (from 6 to 18 years old) that there is a certain *de-phasing* between the teacher's logic and that of the child or teen-ager.

When, Papy, the mathematician, got from the University to secondary school and introduced modern mathematical knowledge to the younger pupils within systematic experiments, he created an ad-hoc graphic system, he gave a lot of examples (that is why his text-books were very big). The definitions themselves were adapted to the age. For instance Chapter XII from volume I *Modern Mathematics* (1967) contains the definition of the function. He starts from the graph and he sets forth the definition: "Any relationship is called function if from any point of its graph at

least an arrow starts (p. 181). But for Papy we might say that is a mathematical heresy: what about an arrow in a mathematical definition?

Ignoring the child's psychology is obvious especially in education. A long contact with school shows that form — teachers almost completely ignore the teenagers' life and preoccupations so that education is mostly inefficient at this age. Under the circumstances, teaching and educating often become synonyms of *to say*, *to testify* while effective communication does not exist.

Pedagogical communication has specific requirements concerning the text-book, the oral lesson, the debate, the ethical talk etc., requirements which should be known and applied. So we miss a reference book entitled "*The methodology of Elaborating/Writing a Text-books* where the principles of pedagogical drafting might be widely presented. We also miss thorough papers on the methodology of moral education. Pedagogical research led to the selection of a wide range of techniques and procedures mostly for teaching and on a small scale for education which demands a scientifically-based and practically tested strategy.

The effort to creatively apply and adapt these techniques, methods and principles — according to content, objectives, etc. have led to the creation of new chapters in the speciality methodology books.

The educational phenomenon is mainly an organized law of *influences and messages* permanently inter-acting. Reviewing the main sections of this lawn we must point out: teaching, namely the lesson and its complementary activities (subject clubs, visits, supplementary classes, independent work etc.). Education, out door activities, mass media can't be besides education.

The dichotomy we sometimes encounter: *speciality training — psychopedagogical and methodological training* is nonsense because the teacher teaches both through his subject and all the other educational activities. In school there are no different specialists for every formative zone. The Mathematics, Biology or Romanian teacher, for instance, are at the same time, formteacher responsible for the pupils' career advising in the class he is in charge with, organizer of the meetings with the parents, etc.

If fact, some people's approach sticking only to in-service training has many drawbacks. Narrow pragmatism, as a vocational principle for the teaching staff will never be able to lead to a creative approach. It is properly said that the teacher who is not widely trained in his field, psychology and pedagogy, doesn't realize his items and has no professional imagination. He admits only one syllabus, one technique, he never doubts, or asks and does not ask questions. He does not want to compare his teaching to other people's teaching.

In front of modernizing and renewal efforts such people feel themselves defenceless, fearful, anxious, they can't get rid of their working routine: confused by the new conditions they will have a frustrating feeling which will make them stand against progress. As the didactic-educational methodology changes along with the new content, the teaching staff are asked to have an open mind and a continuous creative effort.

Consequently, we may ascertain that there is no opposition between the two hypotheses — the speciality training and the pedagogical training they are rather on complementary terms, claiming each other. Hence the necessity of the teachers — to be psychopedagogical and methodological training along with the speciality one, as the teacher must respond to all educational requirements with his competence.

2. Initial Training of the Teaching Staff. If we consider the teaching staff training system, on the whole, we can distinguish two subsystems: the former — “initial training” and the latter “the continually training” using the terminology already adopted by the UNESCO. There is continuity but also obvious differences between the two subsystems.

The subsystem of initial training. As it is already known, initial training is done in the faculty through the speciality courses covering and, at the same time, considerably surpassing the content of the subjects to be taught.

The psychopedagogical training is added through.

The separation of academic speciality training from psychopedagogical training is not advisable as they are to go together in one's teaching and, accordingly, they must not be separated during one's academic training. It is obvious that during the first academic years special stress must be laid on speciality training so that starting with sophomors preoccupations with one's psycho-pedagogical, methodological and in-service training should gradually increase.

It is difficult, but very necessary, to achieve and maintain the balance between one's speciality training for his future work and one's pedagogical training which completes the former and individualized the graduate at the same time. It is true that academic studies, being organized according to a modern outlook, are sometimes closed within a world of abstract ideas remote from the corresponding school subjects. For example, the student in Mathematics — according to A.Z. Krygowska (1971) being acquainted with the general structures doesn't find his way easily to the concrete models, in teaching (p. 350): on the other side, “what is marginal for a mathematician's, physicist's, philologist's, historian's work proper is often very important from the pedagogical point of view” (p. 342). Or mathematics teaching methodology, for instance, turns into account these abstract ideas, projects them — according to the same authors — into the world of notions, calculus, operations, theorems, etc. which forms the content of mathematics in school.

Initial formation of the teaching staff, organized according to a set of principles, is achieved in distinct stages. Among the fundamental principles of the psychopedagogical training mentioned in courses and reference works (Debes, 1978) we mention the following ones:

— the training of the teacher capable of superior achievements demands talent and pedagogical vocation on whose background the experience lived individually or in group generates new searchings, establishes perspectives, sets new professional and educational pledges. The context brings forth

a natural question: is the academic graduate able to decide to teach without considering his possibilities to adopt and to submit to the requirements of such a profession? The answer is not easy to give as there is no clear point of view in this respect. The attempts to discuss this matter are more and more numerous with us, as well.

The ensurance of an organic link between speciality training, general culture and the pedagogical one: the young teachers' training must not be a juxtaposition but a natural sequel of the former one, already acquired by the undergraduate - the promotion of a dynamic correlation between the theoretical psycho-pedagogical training and the practical one, the latter being achieved through in-service activity under the guidance of the methodology and psycho-pedagogy specialist.

The educators' training supposes the beginner's contact with competent, experienced teachers, eye - witnessing their classes which means un - service teaching schools and very experienced tutors.

— the natural correlation between the teacher - to - be's training and the type of education he will give to his pupils.

— the subjects' advising and the individualization of their training according to the unity-in-diversity principle, as all educators can't be trained identically: every teacher-to-be's personality should be taken into account.

Finally we mention the principle of the unity between initial and continual training.

As far as the stages of initial training are concerned, our experience and the speciality literature mention:

- a period of adjustment
- a period of practice, of initiation into the knowledge and use of psycho-pedagogical methods, means and techniques
- a period of effective activity, characterized by a high degree of consciousness and responsibility.

In our in-service teaching system two stages are known: observation and effective in-service teaching, the latter being longer and consisting mainly of preparing and teaching test and final lessons.

During the observation in-service teaching there is a first adjustment stage which means the undergraduate's acquaintance with the school, the milieu the pupils come from, participation in the teachers' professional meetings, classes, meetings with the parents: organizing and participating in trips and visits, creating and maintaining the educational climate in schools, hostels, in the family etc.

A successful didactic-educational activity can't be accomplished in a take. For instance, having a class means teaching parts, sequences: so it's useful to pass through a moment - teaching stage. Accordingly the period of adjustment is made up of stages and initially you work with small groups (3-5 undergraduates) who have to perform certain activities. Being confronted with actual teaching the graduates get easily confused: then every group gets an assignment and an observation grid for his assignment.

For instance, a twelve student group may be divided into three four-student subgroups, every subgroup must observe different aspects of the same activity.

Group(a) should observe the teacher's work style :

- his collaboration-type with the class
- the relationship between the verbal and non-verbal
- the adjustment of the content to the pupil's level
- the training for the respective activity etc.

Group (b) should observe the reaction of the class and the pupils' attitude during the class assignment :

- the pupils' training for the lesson
- their concern, the dynamic or slow participation
- the degree of didactic acquisition etc.

Group (c) should mostly watch the objectives of the teaching and their fulfilling

- the precision of the fundamental objective and of the operational ones ;
- the relationship between objectives
- the relationship between objectives and the result of the work etc.

The number and the difficulty of the assignments is in accordance with the undergraduates' acquaintance with teaching, the subject, the didactic type of the activity, etc.

The observation grid of an activity/lesson is a diagram with precodified entries and elements, meant to ease „photographing” the activity in an operational and condensed way.

Considering it like that, the adjustment may become the draft of a “school monography” which helps the teacher-to-be realize and become part of the socio-educational relationships within school, get acquainted with the relationships between school and the general social milieu as well.

“The apprenticeship” of the adjustment stage introduces the student to the organization of the teaching — learning act, to the thinking up of an activity project, to different didactic-educational activities, to the creation and use of didactic aids etc. The adjustment stage ends with having practical classes.

Two authors, Allen and Ryan (1972) who introduced the term *micro-learning* — show four ways to organize and gradually achieve the practical involvement in the class : (1) the micro-lesson (2) the micro-course (3) the complete lesson with a micro-group and (4) the innovation attempt.

With this view they have come to organizing micro-lessons, covering about one moment of the lesson (oral checking up or teaching the new topic or reinforcement of the knowledge) in the two others' experiment. The other stages are still performed by the teacher. Each exercise is useful for the formation of the execution ability of a simple operation, of a sequence from the didactic activity, successively passing through all the stages of the activity. The demand to form complex abilities in sequence is thus met “The *micro-course*” is a longer fragment of the lesson (20—30 minutes) which is part of a didactic sequence prepared in group and delivered by the stu-

dent. Micro-courses generally take place after several weeks, micro-lessons and after the premises of the teaching abilities have been learnt.

Finally "*the complete lesson with a micro-group*" consists in using 5–10 children from a class to teach a complete cycle teaching — learning, namely a lesson.

Practically applying the above mentioned techniques, new attempts to investigate -- innovate may find and test new ways to teach — learn and to go deeply into psychology, pedagogy and methodology.

We infer from the above statements the necessity of direct and systematic contact of the teacher — to — be with the pupils either in a school situation, or in a para or peri-school one, as well as establishing a permanent relationship between the theoretical and practical aspects of his training as an educator, knowing that a good teacher must be mobile enough (namely to adapt to quick changes), competent and responsible.

In order to get suggestions concerning the initial training, 4 year students of some didactic faculties have been asked to fill in the questionnaire below.

— How after having some experience in teaching, where were you weaker in front of the pupils: what particular difficulties and losses have you realised in your psychopedagogical and methodological training?

Which topics are prior and which are secondary in your courses

— How can better pedagogical, psychological and methodological training be achieved under the circumstances?

After a minimum experience, the students realise the difficulties typical to the beginning. Some of these are:

— incapacity to dominate the class, to maintain the discipline, lack of authority in front of the class

— difficulty to be acquainted with all the methods necessary during the pupils' activity in the class

— the level asked for and got to by the student in teaching is, "too high", inaccessible to the pupils

— Inability to work in small groups and to evaluate the pupils in this case

— Inability to distribute his attention, to keep the class, the content, the blackboard etc. under control ("while I pay attention to the blackboard, I miss the class", says a student).

— Difficulties in handling the dialogue, in asking questions to help the pupil, in using teaching, learning and evaluation methods

— The difficulty to work within a certain frame of time, projecting a wider content than a 45–50 minute class may hold.

— Sticking to a type of lesson, generally a mixed one which is natural for the beginning; firstly the student learns a pattern which is widened by different variants later, thus evidencing and extending the model; he is to be helped to acquire a wider range of types and variants of lessons. Such necessity is in contradiction with some tutoring teachers' tendency to promote a pattern and to keep them within frames all the time.

— The little initiation into differentiated teaching, adequate behaviour towards weak pupils.

The lack of serious pedagogical training, mostly practical, to take to pupils, to know better both themselves and their class, their age and particularities.

— Weak initiation into the way of motivating the activity, to stir up the interest for what the pupils have to do ("How can you create enough motivation for work, especially during „dry” lessons?" ask many students).

Taking into consideration the above assertions, at the end of their in-service teaching, students think useful for the graduates-to-be' training:

— more classes for pedagogical training and even for psycho-pedagogical training, methodology included.

— participation in more class and extra-class activities

— teaching pedagogy according to the students' main field

— more attention to the psychopedagogical analysis of the activities prepared and led by the students

— careful initiation into the technique of knowing and psychologically characterizing the pupils

— practice groups should be smaller and they should work with the same teacher and the same class longer changing classes, as well.

As for as the difficulties are concerned, we can point out that no teaching process is exhaustive, so university lectures can't describe all the situations the student will meet with. On the other hand, many difficulties can be overcome only through personal guided experience, with on the spot offer of solutions from the tutoring teacher. All these are acquired through one's own experience and they represent the formative side of the teachers-to-be' training.

3. Trainers Continual Training. As far as the second sub-system is concerned — the continual training — this is periodically achieved through a complete cycle of field psycho-pedagogy and methodology lessons.

Within the actual system of the teaching staff' continual training in our country, the graduate comes back to faculties at regular interval to get acquainted with news in his field and in psycho-pedagogy.

Such new information is meant to fight against routine degradation and to train the teaching staff on higher steps of scientific and pedagogical culture.

The necessity of refresher courses is obvious in practice. During the exams for different didactic degrees we notice that with some of the teaching staff, their field information is reduced to the content of the high school text-books and their pedagogical "craftsmanship" to some didactic patterns years on end practising the same educational patterns leads to stereotypes in teaching, brings about the illusion of self-sufficiency. The phenomenon has also been noticed by other authors who point out regress of knowledge and attitudes compared to the graduation level.

The reform of the educational system in our country, still on its way, will greatly improve both the content and the way to continually train the teaching staff.

Coming to faculties again at regular intervals will put the teacher into contact with new information, new working techniques, with the new; whence the great expectations connected with these moments and the responsibility of headmasters, school inspectorates, universities involved in post-graduate teaching.

As we all know with us the system of continual training improving provides stages for learning and intensive, collective activities: lessons, practical stages, seminars etc. The aim of intensive stages is not to replace reading but to present new information syntheses, and eventually to fill in the gap of some bibliographical sources or their scarcity.

Teaching in this case can't be a mere rehearing of lectures or other activities already performed with students neither as aspect, nor as content is concerned. On the other hand, the information of the courses must be an incentive and a support in learning. Several questionnaires among teachers point out many drawbacks, many lessons are either too theoretical, sometimes excessively redundant. "Words at this stage of teaching" says a teacher "should be combined with practical demonstrations, otherwise lectures become boring being considered inefficient and useless". That is why we fully acknowledge the statement that pedagogy handbooks become a corps of principles and suggestions making up a very abstract and consequently useless "robot portrait" of the teacher's ideal behaviour.

Activating practice and ideas don't still belong to some people's working method. Though problematization, modelling case study, pedagogical programming, computer teaching and generally new and very efficient techniques are the object of the presented lessons these have little get out of theory and are scarce in in-service teaching or teaching proper.

It is ever more, obvious the teachers' wish to be helped to know more methods and teaching techniques laying stress on elements of modern pedagogy, getting acquainted with technical aids etc.

Debates should practise plurirelational dialogue, panel discussion, techniques appreciated by teachers, techniques you can work better with and which can contribute to the jump from improvement-aim to improvement proper.

More and more members of the teaching staff expect certain topics to be minutely dealt with, such as: differentiated teaching, activating the pupils methods, teaching small groups, didactic, docimology, concrete methods to check up, evaluation, grading, psychology of the ages, developing creativity with teachers and pupils, motivation (why doesn't a capable pupil learn?) operational objectives (practically, not theoretically), knowing the class etc.

It is obvious that theoretical notions should be offered with their applying technique, namely concrete use in class, which calls for mutual activity with the teacher, in class, in order to implement the new technique. That is something difficult methodologically because intensive periods coincide with the pupils, holidays.

Under the circumstances, the method specialists call *observational teaching*

hing, namely directly witnessing teaching of experienced teaching staff is useful.

Witnessing classes within school, methodological commissions, according to the objectives to follow, everybody makes positive (+) or negative (-) notes which will be at the basis of the discussion for the final analysis.

Besides these very widespread with us techniques, *self-teaching by video* is used in other countries, being appreciated as a self-evaluation device, an eye which analyses the didactic event, memorizes it on the tape and repeats it when ever necessary.

An indirect observation variant ever more used is self-noticing teaching.

The name of the witnessed activity

Aspects to be watched	Methods used to get and record information
Teacher's and pupils' activity	Attempt to interpret and analyse the noticed facts

Self - noticing teaching, namely self-observation by audio or video aids — in a given pedagogical situation has become the useful technique in training the teacher thanks to tape recording. Self-noticing teaching is more than ordinary self-observation because it offers the possibility of several self-analyses of the recorded scenes, the teacher may come back to the data of the video or audio recording whenever he wants.

Every technique above mentioned has advantages and disadvantages we easily notice. So direct observation is easier to do being at all the teachers' hand, students included. That is why it is so wide spread: but it may also become a disturbing factor.

Indirect observation and especially self - noticing teaching has the advantage of seeing details, creating meditation moments, possibilities of self-analysis and self-evaluation.

Different experiments (Mialaret, 1978, pag. 297) come to the conclusion that students learn as well as when watching a film on a pedagogical situation or seeing a teacher in class. The three methods: *real situation, class television, film* seem to have identical efficiency in transmitting data on an educational situation.

As compared to traditional observation techniques (observation grids of the lesson), the video aids gave no great results. Two authors, Fauquet and *Strusfogel* (according to Mialaret, 1978) consider self-noticing teaching effects as such: "intellectual honesty doesn't allow us to state at present, that improving the didactic behaviour through self-noticing teaching would be great compared to already known methods. A new field of research is open in this respect... (p. 301).

"Observation grids rigorously applied in every day practice lead to comparative results. Their combined use allows a greater flexibility and mobility to cover a wide range of educational situations.

No matter what difficulties we might encounter, improving the continual teaching system of the teaching staff calls for the ever wider application of new and efficient working techniques alongside with re-

definition of concept, theories and techniques offered as analysis and project instruments of the teaching staff's own working system.

The continuous improvement of refresher-courses has certain requirements.

— *continuous improvement of the syllabuses* on the basis of experience and writing new courses and hand books which should equally comprise theoretical and practical acquisitions in every field

— *setting up clear and precise objectives*

— *selecting adequate content for all types of courses we have.*

The academic staff should pay more attention to this activity, giving new information to each lesson, presenting it in a modern way, with applications that might have an effect on work in class proper.

— using a more operational methodology. It is necessary to surpass the somehow school-like optics of the teacher who have come back to the University for the promotion of lively dialogue, opinion and experience exchange between participants

— *Success in seminars and practical activities* depends on the substance and quality of the teachers individual style which is generally at a low level. In case this problem might be partly solved, refresher courses would become opportunities for collective debate, syntheses, opinion exchange turning into account everybody's training, ability and experience better.

Under the circumstances a question is thoroughly asked how can you stimulate the teachers learning and what progress do they make while teaching? With this view we suggest to the printing houses in the field and the University presses that the large number of participants should be taken into consideration when printing courses, handbooks, studies for the people enlisted for refresher courses and that they should offer them enough sources for study.

The structure of the pedagogical act of continual training also comprises *checking up, evaluation and grading* as an important component because naturally at the end of each study interval tests take place: they seem to take too much after school pedagogy grading.

Dealing with refresher courses, namely with people whose work influences the pupils' training it is advisable that different types of evaluation should lay stress on the relationship between field knowledge and the methodology of the subject, as well as the way they conceive and achieve the pedagogical process of forming the pupils' changing personality.

So an evaluation methodology becomes more useless, it should be free from the tension the post-graduates complain about and it should favour an organic reception and integration of the new acquisitions among the knowledge and techniques already used in school.

— *Didactic aids* (slide sets, tests, case studies, differentiated exercises) which might help the applicative side of the lessons

— *Didactic sets* which the students might make and use during their in-service teaching and which they should take to their school: the teaching staff who attend refresher courses should have such sets with psycho-pedagogical and methodological news to be used in teaching.

Practical observations point out to the necessity that special attention should be paid to methodological training at courses and seminars, pedagogical training, refresher courses, as well as to the problems of pupils' personality formation, of their conscience and behaviour, a less known field in teaching.

REFERENCES

1. Allen, D., Ryan, K., *Le micro-enseignement. Une methode rationnelle de formation des enseignants*, Paris, Dunod, 1972.
2. Bonniol, J. J., Caverni, J. P., Neizet, G., *Pour une oppeentissage de l'évolution des tâches scolaires*, in: „Cahiers de psychologie”, 1-2, 1972.
3. Brunner, J., *Pentru o teorie a instruirii*, E. D. P., București, 1970.
4. Debesse, M., Mialaret, G., *Traité des sciences pédagogiques*, vol. 7, P.U.F., 1978.
5. Kaygowska, A. Z., *Metodologia învățămîntului matematic-disciplină de studii și universitate*, in: „Caiete de pedagogie modernă” 3., E.D.P., București, 1971.
6. Lomax, D. E., *European perspectives in teacher education*, Edited by Donald E. Lomax, London, John Wiley and Sons, 1976.
7. Pop, M., *Matematica modernă*, Ed. Tineretului, București, 1967.
8. Poincaré, H., *Definițiile matematice și învățămîntul*, in „Caiete de pedagogie modernă” 3, E.D.P., 1971.
9. Piaget, J., *Psihologia inteligenței*, Ed. Științifică, București, 1965.
10. Radu, I., Ionescu, M., *Experiență didactică și creativitate*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1987.
11. Skinner, B. F., *Revoluția științifică a învățămîntului*, E. D.P., București, 1971.
12. UNESCO-CODIESSE, *Formation et recyclage du personne enseignant, Methodes de stimulation de la créativité dans le domaine des moyens des enseignement*, Département de pedagogie et de psychologie, București, Roumanie, 12-16 octombrie, 1982.

„SITUAȚIA DE ÎNVĂȚARE” CA ACT DE COMUNICARE DIDACTICĂ

VISTIAN GOIA

RESUME. -- La „situation d'apprentissage” comme acte de communication. Cette étude constitue une application de la „situation d'apprentissage” dans l'acte de réception de la littérature dans les classes de lycée. Elle contient trois sections: 1. la définition du concept de „situation d'apprentissage”; 2. la „situation d'apprentissage” comme acte de communication; 3. l'analyse d'un roman par trois situations de ce genre.

Dans la première partie on apprécie que toute „situation d'apprentissage” suppose l'existence d'un contexte (le milieu scolaire), une intervention pédagogique (l'action d'enseignement) et l'acte proprement dit d'apprentissage (qui appartient à l'élève).

Dans la seconde partie on examine le concept du point de vue de la théorie de la communication, en relevant trois aspects méthodologiques: la „situation d'apprentissage” demande la „transposition didactique” d'un contenu scientifique pour le rendre accessible; la présence des relations de coopération entre le professeur et les élèves; l'activation des procès psychiques qui favorisent un apprentissage efficace.

Dans la troisième partie on analyse le roman de Hortensia Papadat-Bengescu, *Concert din muzică de Bach* tout en configurant trois situations d'apprentissage: l'idée de concert, l'image de la famille dans le roman et la technique de l'analyse psychologique.

1. Definierea conceptului. Recent și-a făcut apariția în teoria didacticii învățării un nou concept – cel de „situație de instruire”. Infiltrarea lui deocamdată în gândirea pedagogică românească s-a făcut dinspre studiile francofone. Îmbrățișat cu generozitate de unii pedagogi¹, conceptul amintit pare sortit să producă mutații în mentalitatea și practica profesorilor de diferite discipline școlare. Similar altor teorii și concepte, cel pe care-l prezentăm acum este opus unor demersuri teoretice deja cunoscute. Astfel „situația de instruire” vine în contradicție cu tendințele „deductiviste” și cu „metodele aplicaționiste” din practica învățării. Noul concept presupune un studiu științific al procesului de învățămînt axat pe „modele reglatoare”, inspirate din „pedagogia realului”. Adică „situația de instruire” este văzută ca „entitate pedagogică de sinteză” a cărei sferă încorporează factori de ordin psihologic, social și pedagogic.

Încercîndu-se o definiție a conceptului, s-a pornit de la cuvîntul latinesc „situs-a-um” care înseamnă „așezat, situat, clădit”. În limba franceză, substantivul „situation” și verbul „situer” exprimă același sens. Dacă în această limbă există și sintagma „avoir une belle situation”, în limba română există chiar mai multe. În didactică „situația de instruire”

¹ Ioan Cerghit, *O deschidere nouă în explorarea procesului de învățămînt – teoria organizării situațiilor*, în „Revista de Pedagogie”, nr. 12, 1991, p. 9–12.

presupune „plasarea” elevului sau a clasei de elevi într-o „rețea de relații” cu conținutul științific al materiei de predat, pe de-o parte, și cu „mediul” de investigat, pe de altă parte. Cele două zone sînt considerate ca adevărate „rezervoare” de „situații de instruire”. De aceea conceptul are un caracter multifactorial, reclamînd o triplă examinare: psiho-socio-pedagogică. Analiza psihologică va reține procesele psihice prezente în predare — învățare, cea sociologică domeniul socio-uman (interrelații, influențe), cea pedagogică — structurile cognitive și operatorii. De obicei, orice „situație de învățare” presupune un context, adică mediul școlar, o intervenție pedagogică, adică acțiunea de predare a profesorului, un act de învățare, ce aparține elevului și niște rezultate finale materializate în cunoștințe, sentimente, abilități, atitudini etc.

2. „Situatia de învățare” ca act de comunicare. Se spune că orice fel de învățare este întotdeauna contextuală. Fiecare disciplină și-a creat și perfectat noi „situații de învățare”. Cadrul situațional diferă în predarea chimiei față de cel al predării unei limbi străine, după cum cel al predării învățării gramaticii se deosebește de cadrul rezervat educației fizice. Cu toate acestea, putem considera, și este la îndemîna oricui, că „situația de instruire”, la nivel școlar, este mereu un act de comunicare. Dialogul euristic este de neîmlocuit, iar conexiunea inversă asigură fluxul de idei, cunoștințe etc.

Privită prin grila teoriei comunicării, „situația de învățare” înlesnește accesibilitatea noțiunilor cu o mai bună economie de timp și de efort. Cu ani în urmă, Bruner era de părere că „orice idee, orice problemă și orice sumă de cunoștințe pot fi prezentate într-o formă destul de simplă pentru ca orice elev să le poată înțelege într-o versiune recognoscibilă”². Adevărul acestor afirmații se verifică tocmai prin preceptele teoriei comunicării. Adică, în orice „situație de învățare” s-ar afla elevul sau profesorul trebuie să aibă libertatea de a spune ce vor. Însă cu condiția de a fi înțeles de cei cărora li se adresează. Aceasta, pentru că fiecare se folosește de un limbaj pentru a-și exprima propria gândire într-o situație dată. Limbajul înseamnă comunicare, dar nu se comunică nimic dacă vorbirea e lipsită de sens. Se știe: orice mesaj trebuie să fie inteligibil, adică dotat cu înțeles accesibil partenerului. În acest sens, lingviștii preocupați de teoria comunicării au tendința de a evita termenul de „gramaticalitate”, pentru a impune termenul de „pertinență semantică”, mai potrivit, spun ei, în caracterizarea unei fraze din punctul de vedere al sensului³. Adică, predicatul să fie pertinent în raport cu subiectul ș.a.m.d.

Așadar, prima condiție a reușitei într-o „situație de învățare” este înțelegerea rapidă și deplină a unui conținut științific. În predarea lui semantica se întîlnește cu sintaxa. Din această perspectivă, în conceperea unei „situații de învățare”, e bine să se țină seama de teoria „contextuală” sau „funcțională” a semnificației cuvintelor. Potrivit acesteia, sensul unui

² Apud Ioan Neacșu, *Instruire și învățare*, Ed. Științifică, București, 1990, p. 58.

³ Vezi Jean Cohen, *Nivelul semantic: predicția*, în vol. *Poetică și stilistică. Orientări moderne*. Ed. Univers, București, 1972, p. 327.

cuvînt este dat de ansamblul contextelor din care face parte, semnificația fiind rezultatul combinărilor permise pentru un termen dat. Oricît de abstract ar fi un conținut științific, el trebuie transpus în „vorbiră” profesorului sau în „convorbirea” dintre acesta și elevii săi. Dialogul se desfășoară în prezența „locutorului” și a „interlocutorului”. El variază prin ton, debit, mimică, gesturi etc. de la „o situație de învățare”, la alta și de la un vorbitor la altul. „Convorbirea didactică” este deopotrivă inteligentă și emoțională. Însușirea unei noțiuni gramaticale după manual sau memorarea analizei unui text literar după exegeza unui critic nu pot fi considerate nicicum rezultatul unor „situații de învățare”.

A doua condiție de care depinde eficiența unor „situații de învățare” este „ordonarea didactică”, prin care se înțelege o anumită succesiune a conceptelor, ideilor și teoriilor ce se degajă din contextul unei unități de conținut. Ordonarea didactică nu se suprapune adoma peste cea științifică, chiar dacă ține seama de logica acesteia. Se știe, că atît demersul inductiv cît și cel deductiv presupune o ordonare a enunțurilor, explicațiilor și demonstrațiilor care țin seama de logica didacticii. În predarea unui set de informații există structuri variate adaptate conținutului științific respectiv: structuri în lanț, ramificate, concentrice, spiralete sau mixte.

De obicei, în mintea elevului, înțelegerea și reținerea unui corp unitar de cunoștințe se face sub forma ierarhiilor piramidale. Adică, nu toate cunoștințele, care susțin o teorie, un concept, o lege sau un fenomen, au aceeași importanță și aceeași dimensiune precum pătrățelele unei table de șah. Dacă se întîmplă așa în mintea unor elevi, înseamnă că învățarea a fost mecanică. Dimpotrivă, fiecare cunoștință predată trebuie să aibă „relevanță”, adică să exprime un adevăr care, la rîndul său, servește unei demonstrații, unei explicații sau aplicații. Logica reclamă tocmai gradualitatea piramidală a predării și învățării unei științe. Nu există — spun teoreticienii didacticii — „o succesiune unică” pe care o urmează profesorii în predare și elevii în învățare. Succesiunea cea mai bună depinde de natura materialului, de particularitățile individuale ale elevilor, de învățarea anterioară etc.

De asemenea, nu s-au emis încă judecăți limpezi cu privire la dimensiunea unei „situații de învățare”. Unii teoreticieni sînt înclinați să pună semnul egalității între lecție ca unitate didactică și conceptul pe care-l discutăm. Dacă ar fi așa, atunci profesorii nu ar mai preda lecții de gramatică, literatură ș.a., ci ar merge în clasă pentru „a crea” o situație instructiv-educativă. Este o utopie să se creadă că o singură „situație de învățare” poate acoperi spațiul unei întregi lecții. Nici conținutul, nici formele de activitate (frontale, independente, pe grupe etc.) și nici procesele psihice angajate nu permit așa ceva. În viziunea noastră, ea este o structură cognitivă, axată pe un conținut unitar care solicită aceleași capacități mintale pe o durată limitată de timp, fără a supraîncărca procesul asimilării de cunoștințe și fără a provoca elevilor stări de oboseală sau inhibiție. „Situația de învățare” este viabilă numai în măsura în care restructu-

rează lecția, înlăturând succesiunea osificată a aceluiași „verigi”, „etape” etc.

În conceperea unei entități didactice de acest gen sînt importante trei aspecte: prelucrarea unui conținut științific pentru a-l face accesibil, asigurarea unor relații cooperante între profesor și elevi, activizarea acelor procese psihice care favorizează învățarea eficientă. Toate trei deopotrivă trebuie integrate în „situația de instruire” bine delimitată. Și în cazul acestui concept, se verifică raționamentul lui D.D. Roșca potrivit căruia „Nu vei putea vedea limpede decît acolo unde ai reuși să stabilești contururi și limite precise. Pentru a vedea clar într-un conținut oarecare, e nevoie să-l stăpînești cu mintea ca pe un întreg bine încheiat”⁴. Deci, trebuința de a vedea întreg este condiționată de nevoia de a vedea limpede.

3. Analiza unui roman prin trei „situații de învățare”. În continuare, vom căuta să conturăm trei „situații de învățare” în predarea unui roman dificil (la clasa a XI-a): *Concert din muzică de Bach*, de Hortensia Papadat-Bengescu. Acestea sînt: ideea de concert, imaginea familiei în roman și tehnica analizei psihologice.

Axarea lecției de comentariu literar pe cele trei segmente cognitive înlătură analiza școlărească vizînd cunoscutele trepte: geneza, subiectul, compoziția romanului, caracterizarea personajelor ș.a., pentru a dezbate cu elevii cîteva probleme esențiale și care țin de specificul scriitoarei. Se va evidenția, la fiecare în parte, structura concentrică a demersului didactic.

În legătură cu „ideea concertului”, elevii vor observa întii că ea este un „element de structură” a romanului, precum la Proust era aceea de „catedrală”. În jurul ideii amintite, se structurează „discursul” ca tehnică narativă. Spațiul principal al conversațiilor derulate de personajele din clanul Hallipilor este salonul Elenei Drăgănescu. Aici, fiecare își susține „partitura” nu numai muzicală ci și socială sau sentimentală, pe un ton și cu tactul cerut de amfitroană. Polifonia „voicilor” și dezordinea temperamentelor amintesc de stereofonicul Bach. „Concertul în sine — spune un critic — nu-i decît o companie simbolică, ațîșînd cu făgăduinți de falsă noblețe”⁵.

În al doilea rînd, concertul plănuit constituie un „element de legătură” între personaje. În funcție de ele se stabilesc anumite relații. Elevii vor căuta să identifice „rolurile” îndeplinite: unii sînt organizatorii concertului (Elena, Marcian), alții sînt interpreții (Rim, Marcian), iar cei mai mulți sînt invitații (cercul Elenei, Ada Razu, Lică Trubadurul, Maxențiu ș.a.).

În al treilea rînd, concertul este și un „element de contrast”: puritatea și gravitatea muzicii lui Bach scot și mai mult în evidență sărăcia spirituală a eroilor și urîtenia morală a familiilor prezentate.

⁴ Vezi D. D. Roșca, *Mîinile greută*, în vol. *Linii și figuri*, Ed. Țara, Sibiu, 1943, p. 29.

⁵ Al. Protopopescu, *Romanul psihologic românesc*, Ed. Eminescu, București, 1978, p. 121.

Desigur, elevii vor fi obligați să descopere în text cum apare ideea concertului (comunicată de doctorița Lina soțului ei — profesorul Rim) în roman, cum Elena Drăgănescu face pregătiri pe mai multe planuri: pentru a întocmi programul concertului, pentru asigurarea unor buni interpreți și a lansa invitații unor personaje cunoscute în lumea bună a capitalei. Treptat, cititorul face cunoștință cu sala concertului, asistă la câteva repetiții în cadrul acelor serate muzicale, este pus la curent cu felul cum diferite personaje apreciază și se implică în pregătirile concertului. De pildă, Ada Razu face o bună popularizare acestuia și muzicii lui Bach, însă numai din dorința egoistă de a ajunge în casa Elenei și a fi acceptată, împreună cu amantul ei, Lică Trubadurul, în cerul aristocrat al Drăgăneștilor. În schimb, asupra Elenei muzica avea o influență terapeutică: „o liniștea, îi da o certitudine absolută. Era o plutire pe o mare frumoasă, cu porturi unde ateriza fericită”⁶. Trăirile acestui personaj, sub vraja armoniilor lui Bach, pot influența pozitiv educația muzicală a elevilor. Ei fac cunoștință acum nu numai cu noțiuni privind romanul modern ci și cu altele ce țin de cultura muzicală a tinărului, cum sînt noțiunile de „Preludiu”, „Fugă”, „Oratoriu”, „coralul”, acesta din urmă prezentat la inmormîntarea Siei, fiica nelegitimă a doctoriței Lina și a profesorului de echitație — Lică Trubadurul. Este o ultimă audiție din Bach, întrucît concertul plănuit nu va mai avea loc.

În continuare, elevii vor fi antrenați într-o „situație de instruire” avînd ca pivot „imaginea familiei în roman”. Ei s-au mai întîlnit cu romanul ciclului, care are în centrul acțiunii evoluția sau disoluția unei familii, la Duiliu Zamfirescu, în ciclul „Comănăștenilor”. În *Concertul Hortensiei Papadat-Bengescu*, elevii vor dezbate destinul a trei familii: Rim, Maxențiu, Drăgănescu. Prin activitate individuală sau pe grupe, elevii vor fi siliți să argumenteze faptul că aceste familii au fost constituite din interes, fiind lipsite de iubire și căldură sufletească. Familia Rim s-a încropit dint-un calcul meschin al soțului, familia Maxențiu — pentru parvenire, iar cea a Drăgăneștilor — pentru avere și din răzbunare. Membrii acestor familii (și în general a clanului Hallipilor) sînt niște îmbogății de curînd, care duc o viață fără de griji materiale. Drăgănescu — fiu de circiumar — ajunge un industriaș milionar. Lina aspiră, prin căsătoria cu doctorul Rim, la un statut superior și la o camuflare a păcatului săvîrșit anterior cu Lică Trubadurul, din care s-a născut „proasta de Sia”. Ada Razu — făinăreasa — se silește să împace statutul ei de prințesă, obținut prin căsătorie, cu cel de amantă a parvenitului de profesie modestă — Lică Trubadurul. Elena — fiica Lenorei, aflată pe o treaptă socială inferioară — reușește prin calități personale și prin căsătoria cu bogatul Drăgănescu, să devină animatoarea unui salon aristocratic. Familiile care frecventează acest salon se caracterizează prin snobism (Ada și Elena) parvenitism (Lică și Ada), prin imoralitate (toți). Priviți individual, mulți dintre componenții acestor familii sînt bolnavi

⁶ Hortensia Papadat-Bengescu, *Concert din muzică de Bach*, Ed. Minerva, București, 1982, p. 174.

sau suferă de anomalii biologice. Privite în ansamblu, personajele care compun familiile amintite, se caracterizează prin sărăcie spirituală și gol sufletesc, mascate de o voită aparență de lux, belșug și cultură. Minate de aceste defecte, familiile respective sînt sortite destrămării, declinului.

În sfîrșit, pentru arta romancierii tehnica analizei psihologice (introspecția) — poate forma obiectul altei „situații de învățare” care presupune un sondaj în psihologia și comportamentul personajelor. După cum s-a remarcat de către unii criticii literari⁷, momentul publicării romanelor din ciclul Hallipa (1926—1938) era unul al realismului și al literaturii de observație. Sondajele sufletesti aveau doar rostul de a „explicita” comportamentul personajelor. În acest sens, în cazul lui Apostol Bologa din *Pădurea spînzuraților* cititorul descoperă un „suflet etic” (caracteristic romanului doric), determinat de valori exterioare: sociale, religioase, naționale, suflet care se schimbă doar în momente sociale catastrofice. În romanul ionic — spune Nicolae Manolescu — cititorul descoperă „sufletul psihologic” — difuz și greu de determinat. Mai aproape de adevăr ni s-a părut disocierea lui Lăviu Petrescu între „eul interior” și „eul real” al personajelor romancierii de care ne ocupăm.

În cadrul acestei „situații de învățare” elevii trebuie să răspundă la întrebarea — problemă: în ce constă „mutația” înfăptuită de scriitoare în tehnica analizei psihologice? S-ar putea răspunde simplist: în redarea stratificată a conștiinței umane. Mai greu este de căutat argumente. De aceea, individual ori pe grupe, ei vor fi siliți să observe în psihologia unor personaje stratificarea amintită. Adică, după felul cum gîndesc, cum vorbesc și cum se comportă, psihologia personajelor din *Concert*, amintește de „blocul” psihic văzut de Freud⁸, compus din două sisteme ierarhizate: subconștientul și conștiința. Între cele două compartimente există un permanent conflict „intrapsihic” care influențează viața individului. Subconștientul este generatorul „principiului plăcerii” axat pe viața biologică. Acestuia i se opune „principiul realității”, promovat de conștiință, axat pe viața social-morală a omului, generatoare de constrîngeri firești.

Așadar, elevii vor privi personajele din roman pe două planuri: unul al sensibilităților și intențiilor ascunse, depozitate în străfundurile psihologiei lor, celălalt al „măștii și convenției”⁹ manifestate în mediul social pe care-l frecventează. De fapt, chiar scriitoarea oferă cititorului grila prin care trebuie judecate personajele sale, atunci cînd afirmă: „În clădirea ființei sunt multe etaje și subsoluri ale conștiinței”¹¹.

Iată, doctorul Rim are în „adîncul adîncului” conștiința că e un bărbat „deșirat și spălăcit, cu gesturi de manechin și vorba pedantă”, care-l fac

⁷ Liviu Petrescu, *Hotarasia Papadat-Bengescu*, în *Scrittori romîni*, mic dicționar, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1978, p. 350—351.

⁸ Nicolae Manolescu, *Arca lui Noe*, eseu despre romanul românesc, vol. 2, Ed. Minerva, București, 1981, p. 30—31.

⁹ Apud Sigmund Freud, *Introducere în psihanaliză*, ediție Leonard Gavrilin, E.J.P., București, 1980, p. 23—25.

¹⁰ Nicolae Manolescu, *op. cit.*, p. 40.

¹¹ Hortensia Papadat-Bengescu, *op. cit.*, p. 20.

să fie frustrat de „acele beneficii intime” ale femeilor frumoase, trăind drama mizeriei omului cu sine însuși. El trebuie să se mulțumească cu „urta de Ișina” pe care o luase de nevastă ca să obțină o catedră universitară, și apoi, s-o forțeze să cumpere cu banii ei, o casă confortabilă, pentru amândoi. Cum doctorului i-a lipsit tinerețea, fiind înlocuită de un stadiu al ambiției carieriste, maturitatea îi este „turmentată” de neîmplinirile erotice. Aceste gânduri și trăiri ascunse, cititorul le află din convorbirile personajului cu „bunul său amic”, adică cu „eul său interior”. Însă, la suprafață, în mediul aristocratic, doctorul Rim e cuviincios și solemn, îmbrăcînd „masca aderentă a tuturor virtuților”. Conflictul „intrapsihic”, de care pomeneam, se desfășoară între cele două paliere ale conștiinței sale și tot de aici se naște ridicolul acestui personaj.

Mai introspectiv gîndește și se comportă ‘prințul Maxențiu. Deși e conștient de conduita adulterină a soției — Ada Razu — revolta lui donchijotescă se consumă pe planul „eului interior”, întrucît nu se putea opune deschis, nici tratamentului soției, care-l purta ca pe un manechin pe la toate seratele și concursurile sportive, pentru a demonstra semenilor că e căsătorită cu un prinț, nici amantului acesteia care-l sfida în propria casă. Debilitatea moștenită, la care se adaugă boala (tuberculoza) îl obligă să se revolte neputincios împotriva tuturor femeilor și să-și observe degradarea fizică cu „voluptatea” unui personaj (de)căzut în manifestări patologice. Conflictul „intrapsihic” se consumă, în cazul lui, între „eul” supra-dimensionat care-l face, pe plan imaginativ, să se creadă un „mare închizitor”, îndreptățit să o pedepsească pe soția adulterină, și ființa docilă care se supune întocmai capriciilor nevastăi libertine.

În sfîrșit, personajul Elenei Hallipa-Drăgănescu, poate constitui pentru elevi, un obiect de studiu, pentru a demonstra alternanța dintre „funcțiunile generale” și cele „particulare” ale sufletului¹². În pregătirea concertului, Elena manifestă răbdare, un simț pronunțat pentru ordine și ceremonial, fiind mereu conștientă de îndatoririle ei sociale. Aceste calități esențiale definesc acel tip uman caracterizat prin virtuți mijlocii, care se manifestă pragmatic, rațional. Însă, la un moment dat, sub influența muzicii lui Bach și datorită apropierii de marele muzician Victor Marcian, firea ei se lasă dominată de o pasiune secundară pînă atunci, dragostea, pentru care e în stare să treacă peste orice conveniență socială, fiind hotărîtă să-și părăsească soțul și să-și urmeze iubitul în Elveția. Cum soțul moare subit, Elena se întoarce în țară pentru înmormîntare, prilej de a constata că averea îi este în pericol și ca atare, preocupările ei principale (munca, averea, datoria, tradiția) revin pe primul plan. Iar pasiunea trecătoare este împinsă în cotloanele ascunse ale sufletului, întrucît căsătoria proiectată este amînată „sine die”, cum aflăm din romanele următoare ale ciclului.

¹² Liviu Petrescu, *op. cit.*, p. 352.

Aceste „situații de învățare” îi obișnuiesc pe elevi să studieze romanul modern în funcție de alte criterii, mai relevante decât cele folosite până atunci. De asemenea, ei sînt siliți să înțeleagă acum construcția unui altfel de personaj, deosebit de cel clasic. E vorba de personajul conceput pe baza teoriei experimentale (pus în situații nemaîntîlnite) și a introspecției ca tehnică de analiză psihologică. Pe primul plan nu mai sînt problemele sociale, ci cele care țin de natura umană, de autenticitate vieții lăuntrice a individului. Prin aceste cîștiguri, Hortensia Papadat-Bengescu se situează alături de marii romancieri europeni ai epocii interbelice.

RELAȚIA DINTRE „CRIZA DE TIMP” CA DIMENSIUNE A TIPULUI A DE COMPORTAMENT ȘI UNII FACTORI DE PERSONALITATE

HORIA D. PITARIU

ABSTRACT. — *The Relation between „Time Urgency” as a Type A Behavioral Dimension and some Personalities Factors.* Time urgency may be an important dimension in industrial and organizational psychology. It is a multidimensional construct. The present research addressed the construct validity of behaviorally anchored rating of *Time Urgency* (TU) questionnaire and some psychometric evaluation in a cross cultural situation. Relationship between the TU measures and *California Psychological Inventory* (CPI) variables are discussed. It is suggested a new method to cope with TU in engineers environment.

„Criza de timp” și „orientarea în timp” au constituit întotdeauna o temă de interes pentru psihologia industrială și organizațională. Chiar Münsterberg (1913) cercetează maniera în care timpul influențează munca și cum este el utilizat în producție. Timpul este una din caracteristicile importante ale procesului de muncă, el este implicat atât în activități de natură administrativ-organizațională, dar și la palierul individual unde îi sînt afectate importante caracteristici psihologice diferențiale. Referindu-ne la utilizarea timpului ca aptitudine specifică, îl vom regăsi în activitățile industriale de supraveghere, în reacțiile specifice care caracterizează posturile cu risc sau care facilitează instalarea monotoniei și plictisului, cum este cazul supravegherii tablourilor de comandă. În general, munca industrială se caracterizează printr-o continuă luptă cu criza de timp. Frecvent timpul este inclus ca variabilă în sistemele de evaluare a personalului muncitor. De exemplu, muncitorilor li se reproșează că nu-și realizează norma; inginerii sînt criticați pentru nerespectarea termenelor; secțiile și serviciile se acuză unele pe altele că lucrează prea lent și acesta ar fi cauza întârzierii livrărilor către beneficiar etc. „Criza de timp” (CT) (*Time Urgency*), în anumite contexte industriale, la nivel organizațional, al grupului de muncă sau individual, este percepută ca o disfuncțiune, devenind un construct important pentru psihologia industrială și organizațională.

Friedman și Rosenman (1959), consideră CT ca parte componentă a *Tipului A* de comportament, alături de competitivitate, agresivitate și ostilitate, ca asociate a bolilor cardiovasculare.

CT este un construct multidimensional care, în general, se referă la percepția individuală a timpului ca insuficient pentru a-l putea planifica și utiliza într-o manieră optimă (Burnam, Pennenbaker și Glass, 1975). O lacună majoră a multor cercetări anterioare ale acestui construct, a

fost aceea că el era tratat ca unidimensional (Edwards, Baglioni și Cooper, 1990).

În ultimii ani s-a constatat o diminuare a interesului față de CT ca și componentă a *Timpului A* de comportament. Dimensiuni ca supărarea și ostilitatea au fost considerate ca având o valoare predictivă mai mare în bolile coronariene. În acest context, Landy, Rastegary, Thayer și Colvin (1991), au realizat un studiu critic al „crizei de timp”. Ei au proiectat și experimentat șapte scale prin care este estimat constructul de CT demonstrând atât multidimensionalitatea cât și valoarea sa psihometrică.

Obiectivul cercetării de față este să îmbogățească evaluarea factorilor comportamentali ai CT din mediul industrial. Ne propunem să investigăm corelatele dimensiunilor CT cu câteva variabile de personalitate. În parte, realizăm ceea ce se numește validitatea de construcție a CT, dar, în același timp, explorăm și câteva aspecte interculturale ale dimensiunilor CT.

Metoda. Subiecții. La experiment au participat 290 ingineri, 228 bărbați (media de vîrstă = 35; $\sigma = 5,75$) și 62 femei (media de vîrstă = 32; $\sigma = 4,22$). Experiența profesională a întregului lot era de la 1 la 36 ani. Vechimea la locul de muncă, oscila între 1 și 31 ani. Subiecții proveneau de la două întreprinderi, participanți la un examen de selecție organizat cu ocazia deschiderii unui curs pe probleme de management. Situația economică precară cu care se confruntau întreprinderile respective, schimbările frecvente în sistemul de conducere, spectrul șomajului etc., toate acestea au augmentat starea de stres a subiecților cu care s-a lucrat. În această cercetare, am inclus și răspunsurile unui grup de studenți ($N = 229$) care au completat chestionarul CT. Majoritatea studenților erau de profil tehnic. Vîrsta lor era între 22 și 28 ani.

Proceduri. Inginerii participanți la cercetare proveneau de la diferite niveluri productive: cercetare, tehnologi, conducerea unor secții și directori. Examenul psihologic s-a derulat în condiții adecvate, pe grupe de 30–50 subiecți. Testarea a durat cinci ore cu două pauze de la 10–30 minute. După examen, rezultatele au fost discutate cu fiecare participant fiind redactată și o caracterizare psihologică. Aceasta, cu asentimentul persoanei testate, era înmînată conducerii întreprinderii pentru a fi utilizată în scopul unor viitoare promovări.

Instrumente de măsură. În examenul psihologic au fost cuprinse următoarele instrumente: *Scala de Evaluare a Crizei de Timp* (CT) și *Inventarul Psihologic California* (CPI).

Scala de Evaluare a Crizei de Timp (Landy, Rastegary, Thayer și Colvin, 1991) este construită din 7 dimensiuni care generează șapte scoruri nonadiționale: *Percepția Timpului* (pt), *Stilul de Vorbire* (sv), *Planificarea* (pl), *Energia Nervoasă* (en), *Lista de Activități* (la), *Stilul de a Minca* (sm) și *Controlul Termenelor* (ct). CT a fost proiectată urmărind tehnica scnelor cu ancore comportamentale (Pitariu, 1988). Autorii CT au utilizat această tehnică deoarece scalele astfel proiectate identifică cu precizie sporită dimensiunile particulare ale unui construct multidimensional și pentru

că scalele de tip BARS au demonstrat o integritate psihometrică ridicată (Landy și Farr, 1983). Studiile de teren inițiate pe diferite eșantioane de subiecți, au demonstrat că CT are o fidelitate și validitate de construcție acceptabile (Landy, Restegary, Thayer și Colvin, 1991).

Inventarul Psihologic California (Gough, 1987; Murphy și Davidshofer, 1991) este un chestionar cu autoadministrare care conține 462 afirmații itemi cotate 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, Femininitate/Masculinitate — F/M*). Un model teoretic enboidal explică patru așa-numite stiluri de viață, sau stiluri de a trăi, ori tipuri de oameni (*Alpha, Beta, Gamma și Delta*) (Gough, 1990). În studiul nostru am mai utilizat și câteva scale speciale suplimentare (*Anxietate — Ax, Potențial Managerial — Mp, Orientarea către Muncă — Wo, Coeficientul de Potențial de conducere — Ipi, Coeficientul de Maturitate Socială — Smi, și Coeficientul de Creativitate — Cpi*).

Toate probele au fost traduse și adaptate la condițiile socio-culturale ale țării noastre.

Rezultate și discuții. *Criza de timp și variabilele demografice.* Ne vom referi atât la grupul de ingineri, cât și la acela al studenților. În primul rând, remarcăm o dispersie mare în ce privește vârsta subiecților. Studiul covariațiilor dintre sex, vârstă și ocupație este un aspect important în explorarea constructului de CT. La fel, compararea lotului american cu cel românesc ne va oferi unele date suplimentare despre modul de percepere a timpului în două contexte politice, economice și culturale diferite.

Rezumatul statistic al eșantionului american și românesc figurează în tabelul 1.

Tabelul 1

Rezumatul statistic al variabilelor studiate

Scale C T	Ingineri						t	p	Studenți Lot american			
	Bărbați		Femei		Total				(N=229)		(N=524)	
	m	AS	m	AS	m	AS			m	AS	m	AS
Vârsta	35	5.75	32	4.22	34	5.54	3.50	.001	5.17	1.15	5.31	1.23
Percepția timpului	5.18	1.07	5.11	1.15	5.16	1.03	-.40	ns	4.54	1.14	4.76	1.14
Stilul de vorbire	4.41	1.04	4.61	.98	4.46	1.03	-1.37	ns	4.26	1.32	4.38	1.30
PL-nificarea	4.50	1.14	4.45	1.08	4.49	1.12	.27	ns	4.61	1.23	4.93	1.40
Energia nervoasă	4.76	1.29	4.89	1.22	4.79	1.27	-.68	ns	4.42	1.36	5.42	1.30
Lista de activități	4.88	1.16	5.47	1.29	5.00	1.21	-3.46	.001	4.15	1.56	4.54	1.30
Stilul de a munca	4.71	1.54	4.63	1.30	4.69	1.49	-.38	ns	4.64	1.26	4.89	1.17
Controlul termenelor	5.08	1.19	5.34	1.14	5.13	1.18	-1.53	ns				

Cu privire la vîrstă, între lotul de ingineri și studenți apar diferențe semnificative. La ingineri, vîrsta se distribuie între 24—55 ani, iar la studenți, între 20—28 ani. La lotul de ingineri, etatea femeilor este cuprinsă între 24—45 ani, cu o AS = 4,22, iar la lotul de bărbați, între 25—55 ani cu o AS = 5,75. Nu apar diferențe semnificative între variabila vîrstă și dimensiunile CT. Totuși, găsim că experiența în muncă corelează semnificativ cu CT-pt ($r = .15$; $p < .01$) și numărul orelor efectiv lucrate/săptămîină cu CT-sv ($r = -.19$; $p < .01$).

Cînd examinăm răspunsurile inginerilor la chestionarul CT, nu găsim diferențe de sex semnificative exceptînd scala CT-la. O explicație posibilă este că în poziție de conducător femeile sînt mai meticuloase și că acționează de așa manieră încît să evite conflictele. Pe scala CT-la, inginerile obțin scoruri mai ridicate decît inginerii; în același timp, variabila Sex corelează semnificativ cu CT-la ($r = .19$; $p < .01$). În acest context, utilizarea în cercetare a unui singur lot combinat este o măsură justificată. La rezultate similare a ajuns și Landy și colab. (1991).

Studiînd rezultatele lotului de ingineri și studenți la chestionarul CT, observăm că inginerii obțin scoruri mai mari decît studenții pe scalele CT-ct și CT-la. Explicația ar fi natura activității prestate sau diferențele de stil de viață dintre studenți și ingineri. În activitatea de producție *Controlul Termenelor* reprezintă o sursă puternică de stres, o măsură de combatere a acestuia fiind necesitatea de a planifica riguros și cu multă grijă activitățile de producție.

Intercorelațiile dintre scalele chestionarului CT. Intercorelațiile dintre dimensiunile care intră în compoziția chestionarului CT sînt trecute în tabelul 2.

Tabelul 2

Intercorelațiile dintre variabilele chestionarului CT

Variabile	1	2	3	4	5	6	7
Percepția timpului	1	.14	.21**	.13	.11	-.03	.18*
Stilul de vorbire	2	.03	.09	.16*	.16*	.02	.00
Planificare	3	.15*	.01	—	.03	-.03	.32**
Energia nervoasă	4	.01	.19*	-.05	—	.05	.04
Lista de activități	5	.05	.11	.17*	.07	—	.20**
Stilul de a mânca	6	.04	.27**	.01	.31**	.08	.03
Control termene	7	.16*	.04	.29**	.15*	.19*	—

Notă: Corelațiile din dreapta diagonalei reprezintă lotul de studenți, cele din stînga pe acela de ingineri.
* $p < .010$; ** $p < .001$.

Așa după cum se poate observa, la ambele loturi studiate, intercorelațiile au valori mici. Este un lucru obișnuit cînd se utilizează scale elaborate după tehnica scalelor cu ancure comportamentale. Subiecții sînt capabili să utilizeze scalele CT într-o manieră atît fidelă cît și bine dife-

rențiată (Landy și Farr, 1983; Landy ș.a., 1991). Diferențe mari nu apar nici între matricea de intercorelații a subiecților americani și români.

Remarcăm multe similarități între intercorelațiile studenților și ale inginerilor. Unele dintre ele pot fi explicate. Relația dintre CT -la și CT -sv este prezentă numai la studenți. Este posibil ca studenții care sînt verbal mai activi să manifeste o tendință de organizare mai atentă a activităților personale. La matricea de intercorelații a inginerilor găsim câteva corelații suplimentare față de ale studenților, CT -sm corelează cu CT -sv, CT -em și cu CT -ct. Acest pattern sugerează activarea unor mecanisme de autocontrol în contextul unui mediu specific. În același sens putem interpreta și corelația dintre CT -em și CT -ct. Putem considera populația de studenți ca un grup integrat într-un mediu socio-cultural caracterizat (relativ) printr-un nivel de stres mai redus. Astfel, condițiile de mediu socio-cultural și profesional se pare că ar fi responsabile pentru diferențele dintre cele două eșantioane studiate în ce privește constructul de CT.

Criza de timp și dimensiunile de personalitate. În general, CT este mai mult decît o simplă măsură a reacției vizavi de factorii de stress. Landy ș.a. (1991) au demonstrat că există o constelație de fațete care definește sau intră în componența constructului de criză de timp. Dacă CT apare ca un atribut relativ stabil, este rezonabil să considerăm că el poate fi raportat la alte variabile pe care le folosim să definim structura personalității. Din acest motiv, am explorat corelațiile dimensiunilor care circumscriu constructul de CT și dimensiunile personalității investigate cu *Inventarul Psihologic California (CPI)*.

Rezultatele analizei factoriale a chestionarului CT, utilizînd tehnica de rotație oblimin, au relevat o grupare a scalelor în doi factori pe care i-am denumit: *Precipitare* (CT -sm = .64; CT -sn = .50; CT -sv = .39) și *Controlul timpului* (CT -ct = .57; CT -p = .55; CT -la = .31; CT -pt = .27). Corelația între acești doi factori este de .20. La rezultate similare a ajuns și Köhler (1991) utilizînd un eșantion american.

Corelațiile, dintre scalele CT și CPI sînt trecute în tabelul 3. Deoarece diferențe de sex în răspunsurile la CPI apar numai în cazurile scalelor Wo, Fx, Mp, F/M și coeficienților Smi și Lpi, am preferat să interpretăm datele pe ansamblul lotului de subiecți specificînd totuși situațiile unde diferențele de sex sînt semnificative. Cu privire la diferențele de sex relevate pe scalele CPI, s-a observat la bărbați o tendință de exagerare a condiției psiho-fizice optime în care se găsesc. Femeile raportează o mai mare flexibilitate ca bărbații, ele adoptînd și un stil de viață mai disciplinat, exercită mai multe aprecieri și sînt mai receptive la problemele etice și morale, de asemenea, sînt mai liberale vizavi de experiențele noi. Bărbații obțin scoruri mai ridicate pe scala Mp și sînt mai dedicați profesional (Wo). Cîteva scale CPI nu corelează cu CT și acestea nu au mai fost menționate în tabelul 3 (Sy, In, Em, Ai și Py).

Tabelul 3 conține trei categorii de date: date care se referă la întregul lot examinat și separat, datele aferente lotului de bărbați și femei. Așa

Tabelul 3

Corelațiile dintre chestionarul CT și CPI

Variabile		TU-pt	TU-sv	TU-p	TU-cr	TU-l	TU-sm	TU-et
Do	T	.18*		.19*			.19*	
	M		.19*	.21**			.23**	
	F							
Cs	T					-.18*		
	M					-.16*		
	F							
Sp	T		.22**					
	M		.29**					
	F							
Sa	T		.16*					
	M		.21**					
	F				.37*			
Re	T			.21**				
	M			.20**				
	F							
So	T			.28**	-.17*			.19*
	M			.32**				.26**
	F				-.35*			
Sc	T		-.26**	.25**	-.26**			
	M		-.26**	.23**	-.25**			
	F			.31*	.39*			
Gi	T		-.24**	.28**	-.16*			.15*
	M		-.21**	.29**	-.18*			.19*
	F							
Cm	T			.17*				
	M		.16*					.17*
	F							
Wh	T			.16*				
	M			.17*				
	F							
To	T			.17*	-.17*			
	M			.16*	-.18*			
	F							
Ac	T			.31**				.22**
	M			.31**				.24**
	F							
Ie	T				-.15*			
	M				-.17*			
	F							
Fx	T			-.31**				
	M			-.27**				
	F			-.33*				
F/M	T							
	M		-.18*		.18**			
	F							
vl	T	-.16*	-.28**				-.15*	
	M	-.18*	-.34**					
	F							

Tabelul 3 (continuare)

Variabile	TU-pt	TU-sv	TU-p	TU-en	TU-l	TU-sm	TU-ct
v2	T		.36**				.24**
	M		.36**				.22**
	F		.34**				
v3	T			-.21**			
	M			-.21**			.16*
	F						
Mp	T		.21**				
	M		.17*				.21**
	F						
W ₀	T		.21**	-.25**			
	M		.21**	-.25**			
	F						
Ax	T		-.24**				
	M		-.19*				
	F		-.34*				
Lpi	T		.17*				.16*
	M	.20*	.20*				.20.
	F						
Smi	T						
	M	.18*					.19*
Cpi	T		.18*	-.24**			
	M						
	F			-.14**			

* p < .010; ** p < .001.

T = tot; M = Bărbați; F = Femei

cum se poate constata, dimensiunile componente ale CT, CT-p, CT-sv, CT-em, și CT-ct corelează semnificativ cu anumite scale ale CPI. Scala CT-p este implicată în activitatea managerială. Inginerii cu scoruri ridicate pe scala CT-p manifestă un comportament dominant, sunt de încredere și orientați spre muncă; ei sunt responsabili, acționează în limitele legalității vizavi de solicitările profesionale, sunt autocontrolați; răspund cu amabilitate solicitărilor celor cu care lucrează și preferă locurile de muncă unde sarcinile le sunt formulate clar. Persoanele cu scoruri mari pe CT-p sunt bine organizate, conștiincioase, convenționale și demne de încredere; posedă calități de conducere integrându-se cu succes în roluri manageriale. Totuși, un scor prea ridicat pe scala CT-p poate fi asociat unui comportament conservator, lipsit de creativitate și flexibilitate. Legat de aceste aspecte, diferențele dintre femei și bărbați sunt neseemnificative.

La bărbați, scorurile ridicate pe scala CT-sv, sunt asociate tendințelor de dominare, prezență socială accentuată, siguranță de sine și o imagine favorabilă propriului Eu. Dar, CT-sv ascunde și un autocontrol diminuat și punerea unui accent exagerat pe problemele interpersonale. Această dimensiune corelează și cu potențialul de conducere.

Un scor ridicat pe scala CT—cm poate descrie un comportament cu posibile implicații negative pentru procesul muncii (o acceptare exagerată a propriului Eu, comportament feminin, comportament asocial, autocontrol și toleranță scăzute. Pe scurt, aceste caracteristici comportamentale conduc spre o eficiență intelectuală și orientare redusă spre muncă, în aceeași timp, se remarcă o delăsare a capacităților de autorealizare cu serioase note depresive.

Scala CT—ct are un pattern similar cu al scalei CT—p. De fapt, cele două scale corelează semnificativ.

Scala CT—pt descrie un comportament activ, deschis, cu o prezență și forță socială ridicată. CT—sm corelează numai cu scala v.1 a CPI-ului descriind același comportament social deschis, sociabil. Scala CT—la descrie însă persoanele nesigure pe ele, care evită competiția directă.

Cînd privim la datele CPI observăm că ele se grupează în jurul celor doi factori evidențiați în urma analizei factoriale. Observăm astfel că *Precipitarea* este strîns conectată de ceea ce putem numi un comportament accentuat care nu este orientat pe munca propriu-zisă, ci pe propriile ambiții. Este posibil ca persoanele cu scoruri mari pe CT—sv, CT—em și CT—sb să manifeste unele probleme de integrare socio-profesională. Concentrarea lor pe problemele personale poate crea tensiuni de ordin economic și social.

Controlul timpului vizează un comportament echilibrat. Inginerii cotați cu scoruri mari pe scalele CT—pt, CT—p, CT—la și CT—ct, pot fi caracterizați ca persoane cărora le place să muncească, țin la etica profesională, sînt sîrguincioase, conștiincioase și disciplinate, responsabile și echilibrate comportamental. Nu sînt impulsionate de un nivel de aspirație exagerat. Posedă reale abilități manageriale și diplomație în munca cu oamenii. Se poate deduce că factorul *Controlul timpului* acoperă o suprafață comportamentală largă. El se referă mult la o calitate managerială importantă, aceea de control al mediului muncii (fizic și social).

Concluzi și sugestii. Putem să facem cîteva comentarii finale generale despre corelațiile CPI și scalele CT. Scalele CT posedă o bună validitate de construcție. Toate dimensiunile acestui construct sînt distincte și explică cîteva tendințe comportamentale cu claritate. O investigație viitoare a comportamentului celor doi factori, *Precipitare* și *Controlul timpului*, în relație cu eficiența profesională a inginerilor va fi probabil de un interes considerabil. Ne referim aici la problemele selecției inginerilor pentru angajare, promovări și alte acțiuni de personal. Ipoteza noastră este că factorul *Precipitare* explică mai mult partea negativă a CT, cu puternice implicații de adaptare profesională și socială.

CT nu poate fi descris ca un comportament patologic. Este un fenomen comportamental normal care definește mai mult o implicare profesională dorită din partea oricărei companii industriale. Se pare însă că CT este un comportament învățat cu o alură bipolară. La un pol, CT este caracte-

rizat ca tensionant, care conduce spre conturarea unui comportament de *Tip A* și poate fi responsabil de numeroase reacții de natură somatică. Punctul nostru de vedere este că CT are o evoluție curbiliniară, extremele au influențe negative asupra activității industriale și a sănătății.

Dorim să mulțumim cercetătoarei Monica Albu pentru munca de proiectare a softului necesar corectării chestionarelor utilizate. De asemenea, sintem recunoscători lui Joe Vasey, David Hofmann și Mark Griffin de la Penn State University pentru asistența concretă în prelucrarea datelor. Fără sprijinul financiar și moral al IREX-ului, prezenta lucrare nu s-ar fi putut realiza.

BIBLIOGRAFIE

1. Friedman, M. & Rosenman, R. (1974). *Type A behavior and your heart*. NY: Knopf.
2. Gough, H. G. (1987). *California Psychological Inventory Administrator's guide*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
3. Gough, H. G. (1990). *The California Psychological Inventory*. In C. E. Watkins, Jr., & L. Campbell (Eds.), *Testing in counseling practice* (pp. 37-62). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
4. Greenglass, E. (1984). *Type A Behavior and Stress Among Female Managers*. XXIII International Congress of Psychology, Acapulco, Mexico, Sept. 2-7.
5. Köhler, S. S. (1991). *Time Urgency: Psychophysiological Correlates*. Thesis in Psychology.
6. Landy, P. J., Rastegary Haleh, Thayer, J. F. & Colvin, C. (1991). *Time Urgency: The Construct and its Measurement*. „Journal of Applied Psychology”, 76, 5, 644-675.
7. Landy, P. J., Farr, J. L. (1983). *The Measurement of Work Performance: Methods, Theory and Applications*. San Diego, CA: Academic Press.
8. Munsterberg, H. (1913). *Psychology and industrial efficiency*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
9. Murphy, K. R. & Davidshofer, Ch. O. (1991). *Psychological Testing: Principles and Applications*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
10. Pitariu, H. (1988). *Scale de notare cu ancore comportamentale pentru evaluarea inginerilor din industria chimică*. „Revista de Psihologie”, 34, 1, 57-66.

ARGUMENTE PENTRU O DEONTOLOGIE DIDACTICĂ

ION DRĂGOTOIU

ABSTRACT. -- Arguments for a Didactical Deontology. The author stresses the importance and up-to-dateness of the redefining and transposition in the educational practice of the didactic profession.

Thus he suggests three main sources: -- the moral ideal of the given society; the general accepted standards regarding the formation and personality in the European culture; -- the ideal teacher as he is outlined in the traditions of the Roumainan school in the mind of the best teachers who have reflected upon the role and mission of their profession.

În sens larg, deontologia e definită ca fiind „teoria despre datorie, despre originea, caracterul și normele obligațiilor morale în general.” În conștiința publică ea este strâns ancorată de exercitarea profesiei de medic. Acesta deoarece dintre profesiile exercitate de umanitate cea care a sondat mai profund aspectele deontologice ale îndeplinirii ei este profesia de medic. Alți profesioniști vorbesc despre un cod deontologic al profesiei lor (ziariști, avocați, polițiști, militari etc.) cod care, chiar dacă nu este scris, se materializează în faptul că fiecare cunoaște ceea *ce se cade* sau *nu se cade* a face în profesia sa.

Situația respectivă este reflectată și în diverse dicționare. Astfel, *Micul dicționar enciclopedic* definește *deontologia* (deontos = necesitate; logos = studiu) drept: „Ansamblul normelor de conduită și al obligațiilor medicului față de bolnavi, de colegi și față de societate”.

Grand Larousse de la langue française consideră deontologia ca „parte a eticii care studiază normele și obligațiile specifice unei activități profesionale” considerind, drept exemplificare, că profesia de avocat are un statut meticulos și o deontologie intimă, în afară de cea medicală.

Este firesc atunci, credem, să vorbim despre o deontologie didactică și să încercăm a-i delimita sursele și rolul ei pentru exercitarea profesiei. Aceasta deoarece a redefini astăzi rolul și misiunea dascălului în țara noastră ni se pare a prezenta o importanță deosebită pentru restructurarea morală a societății, dat fiind rolul de formator de conștiințe al dascălului.

Problema se pune cu acuitate și dintr-un alt punct de vedere. O revoluție socială de tipul celei împlinite la noi respinge norme morale impuse (și acceptate mai mult sau mai puțin) în epoca anterioară. Or, în locul acestora trebuie impuse norme morale noi sau reînștulate în dreptul lor norme morale general acceptate de societatea umană privită la scară planetară. Necesitatea aceasta derivă din faptul că, așa cum afirma Lucian Blaga: „Legile morale se schimbă după locuri și timpuri. Unii găseseră în aceasta un motiv să nu asculte de niciuna”.

Discernerea și impunerea acestor norme este o obligație esențială a școlii, ea fiind instituția cu rolul cel mai important în procesul de educare (sau reeducare), cu aplicare, în primul rând, la tinăra generație.

Implicarea procesului pedagogic instructiv-educativ în formarea umană a fost subliniată în numeroase locuri. Spre exemplificare vom apela un la surse pedagogice și la unele aparținând literaturii. Astfel, Ernest Junger în „Albinele de sticlă” afirmă că „una din marile rânduiri ale cosmosului este cea pedagogică” iar în cultura noastră B.P. Hasdeu, vizând procesul formării și afirmării națiunii române, considera la 1882 că: „Naționalitatea română e un copil, dar există. Și n-are nevoie de mamosi și de pedagogi. Și dacă pedagogii vor fi la înălțimea misiunii lor, acest falnic copil de viață împărătească va umi la timpul său Europa prin istețimea și virtutea adolescenței sale.” [13, p. 169] și avea dreptate Hasdeu, cu condiția ca acest popor să nu rămână perpetuu un „copil teribil”, care să nimească prin „teribilismele” sale Europa. Dascălii săi, de la cei școlari pînă la cei politici-sociali au răspunderea morală de a-l ajuta să se perfecționeze în primul rând sub aspectul îndeplinirii datoriei morale față de destinul propriu. Și pentru aceasta e necesar să se înceapă cu dascălii înșiși.

A jalonarea normelor morale ale profesiei didactice presupune luarea în considerare a cel puțin trei categorii de factori:

a -- ideul moral al societății date,

b -- normele, general acceptate, privind formarea și personalitatea dascălului,

c -- ideul de dascăl, conturat în tradiția școlii românești (în gândirea celor mai buni dascăli care au reflectat asupra statutului și „memirii” profesiei lor).

a. A lua în considerare, acum, prima categorie de factori e dificil deoarece noua societate românească, conducerea ei, își concentrează atenția asupra factorului economic și politic, factorul uman fiind receptat, vizat doar ca element de „destabilizare” care frînează instalarea economiei de piață, provoacă dezordini, nu participă la procesul de restructurare economică și politică sau, dimpotrivă, depășind intențiile factorilor de conducere prin bișnița deșănțată și comerțul murdar sfidează orice norme morale. Se constată astfel grave abateri, la scară socială, de la normele morale.

Elementele pozitive se conturează doar la nivelul *aspirațiilor* al *ideului uman*, concentrîndu-se asupra a două elemente: *competență* și *lucru bine făcut*, calități care pot și trebuie să intre ca date esențiale (evident detaliate) în sfera deontologică a oricărei profesii. O conturare mai precisă a normelor morale pe care societatea românească dorește să le cultive la scară națională se va realiza, credem, o dată cu noua lege a învățămîntului.

Este însă necesară, în primul rând, o reconsiderare a profesiei de dascăl, a statutului și rolului acestei profesii, privită în conexiuni multiple: autoformarea profesională și morală, raportul cu elevii și familiile acestora, relațiile cu colegii și personalul auxiliar, cu societatea (opinia publică) și autoritatea de stat etc.

Și în acest sens e un merit al pedagogiei românești că, în perioada ce a urmat Revoluției din decembrie 1989, s-a preocupat, înaintea altor profesii, de formularea unor repere deontologice care să jaloneze și să unifice activitatea profesională și etică a educatorilor, indiferent de nivelul la care își desfășoară activitatea (învățământ primar, gimnazial, liceal sau universitar). Astfel, Romeo Poenaru [16] consideră deontologia didactică "ramura pluridisciplinară a științelor educației" care "studiază și prescrie *datoriile, obligațiile* profesionale ale personalului didactic față de cei educați (tineri și adulți) și familiile acestora, față de colegi și alți profesioniști, față de opinia publică și autoritatea de stat, precum și *drepturile* proprii, așa cum sînt precizate ele prin legi, regulamente, statute, jurăminte și tradiție."

Asociația Pedagogilor din România a publicat în proiect "Codul deontologic al educatorilor din România" [1, p. 62] incluzînd în acesta: definirea noțiunii de educator și sfera de cuprindere, datoriile educatorilor față de societate și față de ei înșiși, față de ceilalți profesioniști ai educației și față de opinia publică și promitea publicarea unui proiect de jurămînt al educatorilor.

Considerăm însă că e necesară o pregătire și o conștientizare a aspectelor deontologice ale profesiei. Și aceasta se poate realiza efectiv doar prin prezentarea și dezbateră aspectelor respective în cadrul activităților de perfecționare și reciclare a personalului didactic, prin introducerea unor cursuri de deontologie didactică pentru studenții (și elevii) care se pregătesc pentru profesia de dascăl și educator ca și prin introducerea problemelor deontologice în viitorul proiect de statut al personalului didactic.

b. În gîndirea pedagogică europeană, aspectele deontologice ale profesiei didactice au fost dezbătute pe larg, fără a putea afirma că ele sînt validate de practica didactică. Astfel, Robert Dottrens [8, p. 169] valorificînd cercetări anterioare, precizează că termenul *deontologie* a fost creat de filosoful englez Bentham, avînd ca obiect "studiul și respectarea diferitelor îndatoriri, diferitelor obligații relative la cutare sau cutare situație socială." Referindu-se la deontologia didactică, autorul semnala faptul că dascălii "au în permanență atenția îndreptată asupra aspectului moral al îndatoririlor lor, asupra consecințelor atitudinii și exemplului lor, și ca urmare, ei sînt preocupați să introducă "în obligațiile lor zilnice calități omenești și în special de a fi pentru elevii lor, dacă nu adevărate modele, cel puțin cei care le inspiră exemple de atitudine, comportare, mobile de acțiune, grație cărora ei devin ființe educate." [8, p. 169].

Un proiect UNESCO din 1965 sublinia faptul că : "Învățămîntul trebuie să fie considerat ca o profesie ai cărei membri, avînd principii morale înalte, un caracter integru și un simț profund al responsabilității lor sociale, aduc servicii care necesită înalte capacități intelectuale, pregătire care trebuie completată din timp în timp prin activități de perfecționare în decursul exercitării; cadrele didactice sînt preocupate pe plan individual să se achite cu scrupulozitate de toate obligațiile lor,

iar în colectiv determină normele care trebuie adoptate în materie de conduită și de competență și le asigură respectarea.

Recunoscând că statutul profesiei lor depinde de ei înșiși, într-o foarte mare măsură, toate cadrele didactice trebuie să fie preocupate ca să se conformeze unor norme, pe cât posibil de nobile în toate activitățile lor profesionale". [8]

Se recunoaște faptul că a fi dascăl înseamnă a îmbrățișa o profesie în care "Condiția profesională face în modul cel mai strins corp comun cu condiția umană", implicând angajarea totală și permanentă, a personalității dascălului. [10]

Se consideră că ceea ce-i lipsește profesiei de dascăl este un „prestigiu intelectual comparabil”, deoarece publicul nu știe că pedagogia este o știință foarte dificilă „care presupune aplicarea euceririlor mai multor științe la procesul de formare umană, că dascălul trebuie să aplice o programă care-i este dictată de stat, nu are o libertate de acțiune, ca medicul. La ridicarea prestigiului profesiei cei care pot și trebuie să contribuie sînt dascălii înșiși prin vocația pentru profesie și ridicarea continuă a nivelului pregătirii profesionale.

Avînd ca punct de reper jurămîntul hipocratic, modernizat, adoptat de Adunarea Mondială a medicilor la Geneva în 1948, R. Dottrens propune un proiect de jurămînt pentru cadrele didactice.*

G. Leroy [15] subliniază importanța „relației pedagogice” în actul educativ, pe care-l consideră ca o „întîlnire umană” vizînd nu numai schimbul verbal, pentru dezvoltarea intelectuală, ci și importante „relații în planul sensibilității”, cu implicații profunde asupra atitudinilor și motivațiilor elevilor. De aici, rolul de „model” al profesorilor și necesitatea ca ei să prezinte elevilor „o imagine mai apropiată și mai accesibilă” care să faciliteze intercomunicarea.

Din punctul de vedere al psihologiei se subliniază necesitatea stabilirii unor relații de încredere și respect reciproc, a unei atmosfere propice procesului instructiv-educativ, o atitudine de atașament față de școală și față de învățătură, la aceasta contribuînd în mod deosebit „tactul pedagogic” al educatorului. [17].

c. În ceea ce privește tradiția școlii românești (reflecția asupra rolului școlii și al dascălului în cultura românească) ni se pare că ea poate constitui o sursă principală pentru „reconstituirea” unei deontologii didactice românești.

Fără a face o ierarhie valorică a notelor definitorii și fără a desprinde cronologic id ile apărute în cultura română, cu privire la profilul moral al dascălului, ne propunem să desprindem cîteva note ale unei deontologii

* Îl reproducem pentru frumusețea ideilor exprimate : „Îmi voi exercita misiunea cu conștiință și demnitate. Voi vedea în elevii mei, nu atît școlari, cît copii și nu voi uita niciodată că pentru partea care îmi revine sînt răspunzător de destinul lor.

Voi menține prin toate mijloacele de care dispun onoarea profesiei didactice. Colegii mei vor fi prietenii mei. În colaborare cu ei mă voi strădui să ameliorez în mod constant mijloacele pe care școala le pune în mișcare ca să asigure recunoașterea efectivă a dreptului la educație și la justiție socială și educație. Fac aceasta în mod solemn, liber, pe conștiință”.

didactice, așa cum apare ca în gândirea unor dascăli de referință ai școlii românești: Virgil Onițiu, Spiru Haret, Ovid Densusianu, P. Comarnescu O. Fodor, T. Vianu, D. Gusti, V. Pîrvan dar și a unor scriitori (Eminescu, Rebreanu).

Prima cerință pentru profesia de dascăl — așa cum se deprinde din tradiția gândirii pedagogice românești — este *vocația profesională*. Astfel, Virgil Onițiu considera că Pedagogia este „o știință a creșterii copiilor și tinerilor întru oameni” dar și o artă care “se arată în punerea în practică a teoriilor științifice pedagogice.” Dascălul trebuie să fie artist, să aibă vocație în punerea în practică a procesului didactic.

După O. Fodor: „A fi pe deplin dascăl echivalează cu o mare investiție de eforturi, cu o tensiune internă distribuită în direcții multiple. Se cere acceptarea unei vieți trăită la mare intensitate care nu poate fi reglementată printr-un grafic orar. Este vorba de o activitate care întrece cu mult granițele unei profesii bine delimitate, devine identificare cu existența de fiecare moment și atinge conținutul opțional abia atunci când întâlnește nevoia imperioasă de dăruire care se cuprinde lapidar în conceptul de vocație.” [11,p.17]

Ideea apare și în cartea lui Junger — citată mai sus — într-o formulare care include pe lângă vocație și pasiunea care trebuie să fie ambivalentă: „Pentru ca obiectul de studiu să fie pătruns, trebuie să intervină pasiunea de a preda și de a învăța, alternanța dintre a da și a primi, modelul și imitația, acea dragoste cu care un sălbatic îi exersează pe fiii săi să tragă cu arcul, sau un animal își îndrumă puii.”

O altă cerință este aceea a *dragostei față de copii*, a cunoașterii acestora, dascălul avînd datoria „să cunoască copiii vii și nu însăilirea neconturată a unor ființe abstracte, să le simtă viața, să le descopere el sufletul” [18].

Aceasta nu exclude *exigența, corectitudinea* în relația dascăl-elevi. Abateră de la acest deziderat are urmări negative în planul formării morale a tinerilor, căci, așa cum remarcă Ov. Densusianu, „cea mai obișnuită nedreptate e indulgența față de cei nedestoiniri și răi care ajung să fie puși alături de cei vrednici și urmarea e că aceștia sînt copleșiți de ceilalți și pornesc să facă reflecții ce-i duc la demoralizare sau revoltă”. Opus acestei atitudini ar fi „nedreptatea inconștientă pornită din incapacitatea de a înțelege tînăra generație.” [7]

În concepția școlii gustiene, funcția socială a dascălului ar fi dublă. Pe de o parte, el este menit să predea știință, adică să transmită generațiilor următoare, nealterat, ansamblul de cunoștințe și valori ale disciplinei pe care o propune, apărînd-o de infiltrarea falselor valori și a perspectivelor interesat înșelătoare ce se țin în jurul ei. Pe de altă parte, el este dator să sporească patrimoniul cultural, fie creînd știință, prin cercetări originale, fie contribuînd indirect la dezvoltarea științei, prin formarea elementelor capabile s-o retransmită și să creeze la rîdul lor, prin înmulțirea și perfecționarea metodelor de lucru, prin construirea și dezvoltarea unui mediu intelectual în stare să susțină preocupările lui prin

întreaga atmosferă creată, stimulând interesul pentru știință și încurajând cercetarea.

Toate acestea se realizează, după D. Gusti, într-un anumit mediu socio-cultural și în virtutea unui anumit ideal etic-social care unifică și dă sens activității dascălului. În afara acestui ideal vocația profesională rămâne fără sens. [12]

Temeinicia întocmirii profesionale și metodologice a dascălului, menținută permanent la zi a fost și ea adesea subliniată. După Ov. Densusianu, „în fața celor care te ascultă trebuie să aduci mărturia gândurilor care se vede că nu s-au oprit la ceea ce ai învățat odată și sînt frămîntate în ce ai mai bun în suflet. Muncii intelectuale care ți-a dat un loc nu-i ești dator numai cu o platonică recunoștință, cum se întîmplă așa de des, cu acea mulțumire ruginită de tihnă burgheză, ci cu ducerea ei mai departe cu stăruința care prinde din toate părțile stimulente ale minții, nelăsînd-o să doarmă, să anticipeze pensionarea ei înaintea celei bugetare. Cultura mereu reînnoită dă un prestigiu la care profesoria e dator să fie pentru că aceasta este una din chemările ei.” [7]

Această cultură agonisită trebuie să fie împărtășită, transmisă, pentru că dascălul este, în primul rînd, un transmițător al culturii. Și în acest caz cît de actuală este constatarea pe care Virgil Onițiu o făcea în 1913: „La drept vorbind, valoarea noastră, a celor cu lumină de carte, nu se socotește după măsura în care sîntem tobă de carte, cum zice românul adică nu se măsoară după gălețile de învățătură ce am încărcat în hambarele sufletului nostru, ci după bogăția de bine ce pot să profite alții de la noi. Un om (dascăl n.n.) foarte învățat din a cărui învățătură nu profită nimeni nimic, nu se deosebește cu nimic de un om prost și neînvățat. Aceași beznă și întineric îi împresoară și pe unul și pe altul” [18].

Dascălul trebuie să fie și un cercetător al domeniului pe care-l transmite. După T. Vianu, „existența cercetătorului în profesor este o condiție a bunei întocmiri a acestuia din urmă. Studiînd domeniul specialității sale, pentru a-l transmite aceluia care-și așteaptă de la el inițierea în același domeniu, nu se poate ca profesorul să nu observe punctele în care rezultatele investigației anterioare au rămas incomplete sau contradictorii (de aici necesitatea de a le pune la punct). . . Transmiterea unei științe îndeamnă la cercetarea ei.” [20]

Totodată, dascălul trebuie să fie și un om al cetății. Ideea e formulată în gîndirea pedagogică românească de către Spiru Haret într-un raport înaintat regelui în 1903. „Dacă învățătorul ar considera rolul său terminat, îndată ce a dat strict cantitatea și felul de muncă pentru care este plătit, el ar fi un bun funcționar dar nu ar merita numele de apostol cu care se glorifică și nu ar fi un bun patriot. Învățătorul trebuie să învețe și să facă mai buni, nu numai pe copii, dar și pe toți care au trebuință să fie instruiți și luminați”.

Și, în sfîrșit, privind școala și dascălul în contextul social, cît de actuală, în datele ei esențiale, este reflecția eminesciană: „Școala va fi bună, cînd popa va fi bun, darea mică, subprefecții oameni care știu administrația, finanțe și economie politică, învățătorii pedagogi; pe cînd

adică va fi școala școală, statul stat și omul om, precum e în toată lumea iar nu ca la noi — adică ca la nimeni — unde găsești în cercurile cele mai înalte oameni care trăiesc în veșnică dușmănie cu gramatica, necum cu alte cunoștințe sau dreapta judecată.

Din nefericire tocmai aceasta din urmă lipsește și nici în școli francezești nu se poate învăța, pentru că se moștenește de la mamă". [9, p. 88]

În reconstrucția economică, socială și morală a națiunii școala și oamenii ei au un rol hotărâtor (chiar dacă nu evident) contribuind la formarea (sau schimbarea) mentalităților și comportamentelor sociale, la formarea intelectuală și morală a tinerei generații. Este însă necesară, în primul rând o reconsiderare a eticii profesiei o reasezare a statutului dascălului în societatea românească pentru ca această categorie socială să-și poată îndeplini pe deplin menirea de formatori de oameni și conștiințe.

BIBLIOGRAFIE

1. A.P.R. *Codul deontologic al educatorilor* — proiect — în „Revista de pedagogie”, 2/1991 p. 62—63.
2. G. a s t o n B e r g e r, *Omul modern și educația sa. Psihologie și educație* E. D.P., București, 1973.
3. V. B u n e s c u, *Educația morală și formarea personalității. Fundamentele psiho-pedagogice*, în „Revista de pedagogie” 6/1991 p. 29—30; 7—8/1991, p. 41—43.
4. I o a n C o m ă n e s c u, *Reconsiderări necesare în problematica educației morale*, în „Revista de pedagogie”, 6/1991, p. 31—33; 7—8/1991, p. 44—47.
5. P e t r u C o m a r n e s c u, *Liceul gândit cu prilejul unei monografii*, în vol. „Kalokagation”, Ed. Eminescu, București, 1985.
6. O v. D e n s u ș i a n u, *Critică și pedagogie*, în „Viața nouă”, an XIX, nr. 12, p. 197—199.
7. O v i d D e n s u ș i a n u, *Profesorimea*, Ed. „Viața nouă”, București, 1919.
8. R o b e r t D o t t r e n s, *Institutori ieri, educatori mâine*, (trad.), EDP, București, 1919.
9. M. E m i n e s c u, *Scrieri pedagogice*, Junimea, Iași, 1977.
10. E d g a r F a u r e, *A învăța să fii...* (trad.), EDP, București, 1974.
11. O c t a v i a n P o d o r, *În căutarea unor permanente*, vol. II, Ed. Dacia, Cluj, 1976.
12. D. C u s t i, *Scrieri pedagogice*, EDP, București, 1975.
13. B. P. H a ș d e u, *Scrieri literare, morale și politice*, Ed. Fundației pentru literatură și artă, București, 1937.
14. I o n H u m ă, *Conștiință și moralitate*, Junimea, Iași, 1981.
15. G. L e r o y, *Dialogul în educație*, (trad.), EDP, București, 1974.
16. R o m e o P o e n a r u, *Deontologia didactică—știința drepturilor și datorțiilor profesionale ale educatorilor* în „Rev. de pedagogie”, 12/1990, p. 9—12; 1/91, p. 42.
17. J o z e f S t e i a n o v i c i, *Psihologia tactului pedagogic al profesorului*, (trad.), EDP, București, 1979.
18. V. O n i ț i u, *Cuvintări*, în vol. Horia Teculescu, „V. Onițiu — un educator...”, Ed. Casei școlarelor și culturii poporului, București, 1937.
19. T. V i a n u, *Metoda de cercetare în istoria literară*, vol. T. Vaniu „Studii de literatură română”, EDP, București, 1965.

CONFORMITY AND SOCIAL INFLUENCE

SOFIA NEMES CHIRICĂ*

ABSTRACT. — We structure in our minds the personal kind we function in the presence of the social rules. The affirmation of the membership quality and the blurring of the individual ones is systematically promoted by the totalitarian societies. The well-adapted people are those who best succeed to copy the group membership prototype. This means to rigidly use certain value categories (promoted by group) in the individual information processing. These categories can become the rigid schemata of thinking (i.e. incongruent information is repressed or ignored or, also, maintained at the superficial level of consciousness, violating the cognitive structure integrity and resulting in the anxiety). The tendency to escape of the individual autonomy by the adoption of a group's point of view with the intolerance of the other points of view, the accentuation of the intergroup differences with the reducing of the intragroup ones, the automatic conformity, the submission or the dominance are the outcomes.

The paper suggests that conformity and social influence are the consequences of certain types of psychological functioning of the individuals. The type differences are based on some few dimensions as: sensitivity — repressiveness, structural integrity of the schemata, the level of congruity or incongruity a person will tolerate or seek to attain.

Social behaviours of people within postcommunist societies are group-oriented rather than individual-oriented. The evidences which impose to our cognition are rather few. Much more of our cognitive processes imply a range of interpretation. This range is so greater as ambiguous and unstructured the judged reality is. Of course an object or situation can appear as clear to one person and quite ambiguous to other, because of the amount of knowledge and intellectual skills and because of the confidence each of them has that he or she can catch the true description. However there are some categories of realities, particularly complex and ambiguous for all of us or at least for the most part of people. Social and political realities are the case. Here, the unconfidence of the individual he should be able to true description is more probable. But how one resolve his uncertainty, this is not a matter only of the amount of knowledges but of the personal techniques or strategies too. Personal searching vs. adoption the other opinion, difference (of other) assuming/dissidence vs. compliant behaviour are the different kinds in which the individuals have structured within their own minds the social existence each have had.

The fact that we will tend to conform with what other say and do, and particularly when other say and do things as a group is true for people within all human societies. But some people may see the adoption of the point of view of other as a single way of estimating the correct answer (or the most preferable way to respond). This kind to see the way towards

* This research is financially supported by the Central European University.

the correct answer appears not only as a conscious appraisal (attitude) but as an unreasoned/automatic preference. Thus the reasons of conformity may be conscious but the individual may be unconscious concerning social influence. He thinks he has the opinion similar to the other not because his conformism or because he considers that it is better this time, but because that is the truth, the evidence.

Then, there are two kinds of causes of conformity and social influence: (1) the ambiguity or the complexity of the judged reality (like the social and political realities); (2) the typical way the individuals judge as the result of their previous social life: the (stereo) types of thinking.

The both kinds of causes were studied by social sciences. Here are some conclusions of the each:

(1) The individuals would rely upon the opinion of the other people, albeit no more expert than themselves when (see Eiser, 1986):

— The situation is ambiguous (Sheriff, 1935)

— They think that a single description is true about that situation (object or problem). (e.g. People showed no convergence towards a collective norm in the condition they were told: „This is just an illusion and the only truth is what each of us see”).

— The individual observes that “all the other” are in agreement (Spearling, 1946, Ash, 1951, 1981, Sheriff and Sheriff, 1969 etc.).

— The individual knows that deviants are rejected by the group (Schacter, 1951).

— If the confidence is undermined the person may respond, even in the private in accordance with what he or she thinks ought to say (Raven, 1959).

(2) The people may see the adoption of the point of view of the group as single way of estimating the correct answer, when they show the features as (those named by Janis, 1981, “groupthink”):

— They have the illusion that all members of their group are in consensus.

— They are biased to minimize the importance of their doubts and counterarguments. Self-censorship is the measure of the influence of the group.

— They interpret as deviance any difference as against the group characteristics and are ready to manifest disagreement with the individual.

— They are ready to ignore or rationalize the warnings which could them lead to reconsider their beliefs.

— They believe in the inutility to concern with the consequences of their actions because all actions of the group can not be otherwise than moral. Lack of the individual responsibility is the consequence.

There is, among the researchers in the field of social sciences, the notion that the lack of the autonomy, expressed by the people within communist societies (as opposed to democratic ones) is caused by the *greater number* of the embarrassment freedom rules (the density of the rule grid). If it is the case the removing to the most privative of freedom rules ought to have lead at more self-government or independence among the individuals.

The phenomena appeared in the postcommunist societies (e.g. the inter-ethnic conflicts, the overwhelming number of votes for a single political party, the exaggerative number of the organizations, whether political or ethnic etc.) evidences the contrary. The individuals appraise the group membership more than the individual autonomy. Something in prior life was internalized in the minds of the individuals. But that was not the rules themselves. Instead it was internalized (or more exactly structured) the personal kind the individuals have functioned in the presence of those rules. This functioning is characterized in essence by the reduction of the intragroup differences and the increase of the intergroup differences, by the affirmation of the membership quality and the blurring the individual qualities.

Of course, the individuals do not function identically. But since it existed in the communist societies the institutional factors which systematically promote the biases for „groupthing“ (Janis, 1981) this type of functioning may be more spread.

Because the individuals have structured in their minds the specific kind in which each has functioned, and because the communist institutional factors have promoted the certain types, *the forms of the social behaviour* (from the judging of the social realities to the aspirations and actions) *are group-oriented rather individual-oriented* in postcommunist societies. The leaders are the prototypes of the “groupthink” membership qualities, another types being rather the exception. The only type of innovation accepted by the group is that came from the power or majority (power influence and majority influence).

Then, the social behaviour in the postcommunist societies reflects the older group dependencies rather than the new individual autonomies.

Deindividuation: the loss of our feelings of individuality. According to Zimbardo (1970) deindividuation is a process in which social conditions lead to changes in perception of self and others. These changes consist of a reduction in self-awareness and a lowering of concern for how other evaluate us. Restraining mechanisms, such as fear of reprisal or guilt are weakened. We feel free to act on impulse, to ignore societal standards of right and wrong, to do what feel good at the moment without concern for future consequences. Paying more attention to the group the self-monitoring is weakened. It is a reduction in *private* self-awareness that allows the release our impulses during deindividuation (apud Burger 1986).

An alternative social-psychological explanation is that we do what we think other want we do. We are motivating to present ourselves in a way that maximises positive reaction from those around us. If the rest of group is behaving in an antisocial manner, the individual will also behave this way. It is desire to be approved by this particular group rather than the ignoring it, that is responsible for deindividuation.

Zimbardo also described deindividuating people as behaving in an unpredictable manner. By contrast Johnson and Downing (1979) suggested the importance of *external cues* in determining behaviour under deindividuating conditions. These cues may be more responsible for the behaviour than the variables that contribute to deindividuation, for example, anonymity. Ano-

nimous or identified, the subjects were aggressive or altruistic as function of the external cues.

Thus, deindividuation is the outcome of the loss of our feelings of individuality, a process whereby our "private" self-awareness is narrowed, either because of the weakness of restraining mechanisms (following the lack of concern for how other evaluate us — the lack of superego) or because of too much attention paid to other — the desire to be approved.

More consequentially with a cognitive point of view would be the interpretation of that narrowing of our private self-awareness as the *dominance of a rigid schema whatever it would be*. "Groupthink" can be viewed as such rigid schemata. They reduce our self-awareness but this phenomenon does not ought to be considered as a reduced self-monitoring and "release of impulses" but a sort of blocking of psychological "fully functioning". Like whatever rigid schemata, "groupthink" limits our cognitive capacity and biases our strategies of information-processing. The person does not ask to *perceive* when a behaviour is appropriate and when it is not; this is a matter of his belonging group. Only within the group values he may moving. The individuals in the post-totalitarian societies have to choose what seems to be lesser of two evils. To support the brightness of the liberty "with the naked eye" or by the "color glasses" of the group values. To stay alone and unfolded with his rather few abilities of self-actualization, weakened by *automaton conformity* within the totalitarian community or to seek out his own little niche within the "glass-house" of another group conformity.

Six types of psychological functioning: a trying to define the Rogers's "fully functioning" concept. *Psychologically healthy people.* Who well-adjustment people are? According to Maslow (1968) there are people those psychological, security, love and self-esteem needs are satisfied. They are, therefore, motivated to give love and to realize their individual potential. Different from the, "deficiency motives", which result from a lack of certain needed objects, these needs do not disappear but rather grow, once we are engaged in a corresponding satisfying behaviour. These are the self-actualising needs and the people such motivated are psychologically healthy ones. They are less restricted by cultural norms and customs, feel more free to express their desires, because they do not worry excessively of feel guilty about their mistakes. They can accept their weakness as parts of themselves that need improvement. Rather than to automatically conform to societal rules or standards, the psychologically healthy people ask themselves if these rules are consistent with their self-concept.

"Fully-functioning" people. A similar to „psychologically healthy" concept other one has been introduced by Rogers (1961). The concept by which Rogers designed the best adjusted people is "fully functioning". To be "fully functioning" means to be open to the constant flow of our existence. These people are open to their experiences, to what is going on in the here and now. Also, the fully functioning people trust their own feelings. When they feel that something is the right thing to do, they do it. They can mistake and wrong, but their constructive, affectionate motives influence the most frequently their behaviour. As J. Burger (1983) notes "fully func-

tioning" people are less prone to conform to societal demands and are more sensitive to their own interests, values and needs. People fall short of becoming fully functioning when they resort to the use of defenses to reduce anxiety. Concerning anxiety Rogers considers that it develops when our self-concept are contradicted by the inconsistent information. Let us recall in this context that the anxiety results not only when the inconsistent information contradicts the self-concept, but whatever our not value-free conceptions. Furthermore, as Festinger's (1957) dissonance theory suggested, awareness of implicit contradiction *anywhere within one's beliefs, preferences, or thoughts* about behaviour leads to the experiencing of an unpleasant arousal.

"*Self-disclosure flexibility*". Finally, another concept designed to describing a well-adjusted people is "self-disclosure", i.e. the ability to make us known to other. Jourard (1971) suggested that self-disclosure is both a symptom of a healthy personality and a means of achieving personal adjustment. "One's self grows from the consequence of being" he said. "People's selves stop growing when they repress them". The "opening up" and disclosing personal information to others allows us to better understanding ourselves and to move toward self-actualization. But are the most self-disclosure people the most well-adjusted too? The process of disclosing personal information cannot be than selective one. The discloser ought select both the disclosure recipient and the situation where self-disclosure is appropriate. According to Chelune (1977, 1979) the most well-adjusted people are those who have *disclosure flexibility*, who know when disclosure is appropriate and can adapt their level of disclosure accordingly. (apud Burger, 1986).

In conclusion the opening to the flow of experience, to oneself and to the others appears to be one essential characteristic of the healthy, self-actualized or fully functioning people. They are sensitive to all external pressures. But their sensitivity is accompanied on such an *intaking* of the information, which does not results in to much anxiety. Why this happens? "Because of their particular information-processing means" — would may be the response of cognitive approach of the personality. For example, they particular way to consider their weakness as parts of themselves that need improvement does not woory them excessively. Also, the societal norms, customs and rules do not lead them to automatic or forced compliance, because these constraints are confronted with their goals and desires and the personal selection is the outcome. Self-disclosure does not create the problems to them because their flexibility allows them to perceive when the disclosure is appropriate. Thus, in the first example it is a particular schema about how human beings are which makes individuals weakness to be the relative ones. In the second, it is also a particular schema concerning individual autonomy which makes the conformity need towards the societal rules to be questionable, relative. And, finally, in the third case, it is a particular way to perceive the social relations which makes self-disclosure relative to the situation. The common feature of these three cases is the nature of the utilised categories, the non-rigide, flexible ones.

Is the flexibility a content-related dimension of the categories? In another words in point of view of their content, there are flexible or rigid categories? According to Billig (1985) this is not the case. "Categories, he said, do not exist in isolation, but a category, if it is to be applied, must be particularized or selected from other categories. As such it is conceivable that an inflexible use of one category might necessitate a flexible use of other categories ..." (apud Eiser 1986). Then, the flexibility is a matter concerning the usage of the categories.

The hypothesized types of psychologically functioning. The assertion that a person behaves in a certain way because he possesses a particular mean of information processing (be it "schema", "personal construct" or "prototyp") will not resolve to much as compared with the traits approach of personality, without responding to the question: where different stable manners of processing information come from. To say the schemata develop by the individual learning is also insufficiently without a characterizing of that process within which in a case new schema forms and in other the new information is assimilated to an old schema. Our hypothesized types of psychologically functioning explain this differences in terms of *relative flexibility and force of the schemata*. Here are these types:

1. *The "objective" type.* His cognitive structuring is so weak that almost every circumstance may constitute its "comfortable" place preserving its character of totality. The importance of the first impressions and often the consens with majority are the consequences of this dominance of the present in front of the preexistent schemas. The person does what he feels good at the moment, without concern for future consequences. It is an *input* rather an *intake* of the stimulus pressures. The term "objective" emphasizes the reduced "subjectivity" (= here the "mental agency") of the individual interpretations.

2. *The "complex" type.* This type uses rather many dimensions in interpretation of a circumstance or situation. Each situation appears very complex to him. So complex that any his schema can "hold" it. The circumstance does not find a *stable* place in cognitiv structure of this type but a rather an instable, uncertain place. The situation is ever too complex (this is the hint of the type name) to can be with certitude interpreted. The thought that he or she can not single arrive to the genuine knowing of the situation is the outcome and the adherence of the other beliefs is a modality to get rid of uncertainty.

3. *The "cooperative" type.* The dimensions by which this type tries to interpret each situation is rather few. Hence his certitude comes. But the occasions where this kind of pearson is in disagreement with other are not rarely. And the individual adopts a defensive strategy for maintaining his cognitive integrity. He manifests agree with and compliace towards others

4. *The "ascensiv" type.* The use of rather few dimensions in the interpretation of the situation is the feature of this type too. But different from the "cooperative", this type searches to maintain his cognitive integrity by striving to impose his point of view to other.

5. *The "prompt" type.* His notions precipitate to grasp reality. The details of a circumstance are stripped. His interpretive schemata, some of them according to societal norms and some not, are constantly reiterated.

It is not the societal or individual normative content of the interpretations that differentiates these individuals, but rather the rigidity with which they impose to reality, as though they would lie unmobil in ambush.

6. *The "mobil" type.* The schemata of this type dispose of great capacity to maintain its structural integrity or totality feature. The high differentiation of the structured information in his memory allows to this type a great lot of variable interpretations of the situations.

As we can note there are at least four aspects or dimensions lying on the base of type classification.

a. *Cognitive complexity-simplicity.* The "objective", "cooperative" "ascentive" and "prompt" types use rather few conceptual dimensions within the interpretation process, whilst the "complex" and "mobil" types use many conceptual dimensions. But the "complex" type does not really benefit in this. The dimensions used do not are fixed by the particularization process. By consequence, each of them appears as possible interpretation of the situation. But when everything can be veritable nothing is really. The uncertainty and anxiety result, and the adoption the other opinions is most probable strategy of resolving his uncertainty.

b. *Sensitivity-repressiveness.* The six types can be ranged across the sensitivity-repressiveness dimension, from the "objective" type, lain completely uncovered to the stimulus-impact and "first impressions", to the most repressiv, the "prompt" type. For this last almost the all is threatening. For the "cooperative" and "ascentive" types only what does not correspond with them pre-existing schema, whom integrity is threatened and therefore these are takes away at the superficial level of consciousness. The forced compliance is the result in the first case and the dominance in the second.

In the middle point of the sensitivity-repressiveness dimension lies the "mobil" type as very perceptiv but selectiv too. The stimulus pressures are confronted with personal standards and desires and only the result of this confrontness becomes rule of behaviour.

c. *The structural integrity of the schemata.* The "opening-up" to the current flow of existence is, as we already noted the hallmark of healthy fully functioning people. To be such "opening-up" is something different both to be at stimulus's disposal (like "objective" and "complex" types) and to have the rigide few dimension or cognitive schemata susceptible to be violated such as the "cooperative" and "ascentive" types have. Thus, it appears that the structural integrity of schemata is proportional with number of conceptual dimensions (cognitive complexity) which assures them flexibility. But this is not the all. For not to develop in the diffuse manner of information-processing of the "complex" type, classification process ought to be associated with well-developed differentiation one. The differentiation of the category exemplars is as functional as the class inclusion is. As refined the differences between category exemplars are as difficult the confusion or substitution of them is. The relative autonomy of the parts

of an mental entity is conceivable. Then the most differences are established, the *cross-cutting* and superordinated classes or categories can be made.

The including of one exemplar, initial belonging within a class, in another class (whether cross-cutting or superordinate or, also, in a single exemplar formed) does not extinct these old qualities, the return to the initial class affiliation being possible. *The mobility of a cognitive structure consists in the part-entity reversibility.* It appears that cognitive complexity and the categorization-differentiation equilibrium are the conditions of this part-entity reversibility or in another words, the conditions of cognitive structure flexibility.

d. *The level of congruity or incongruity a person will tolerate or seek to attain.* The disagreement with other is tolerated in the condition in which the individual is convinced that *there are more than one judgement point of view over a judged object.* In an experimental condition, we already mentioned, where this object is an illusion and the subjects were told "the only truth is what each of you sees", the subjects show no convergence towards a collectiv norm. No convergence appear also when the individual notes the inconsistency or instability of the other judgements. But a person can get out of himself the belief that "there are more judgement point of view over a judged object". This happens when, on the one part, the individual grasps, the object by mean of rather many conceptual dimensions or categories and, on the other part, the inclusion in categories is equilibrated by the particularization process.

Thus the level of incongruity or congruity a person will tolerate or seek to attain in any given area can be describe in terms of personal psychologically functioning types. The types also suggest the strategies of coping with incongruence. The use of few categories in the object perceiveness may more frequently leave to the incongruity feeling and the need to restore the balance between different cognitions. As Billing (1985) showed "an inflexible use of one category might necessitate a flexible use of other categories" (apud Eiser 1984). Not only a "subtle particularization" is used "in order to defend a categorical usage", but another defensive mechanisms too. Thus the incongruent dimensions may be repressed or ignored. As we already noted the „prompt" type can drastically strip the attributes of the reality in order to assimilate it to his pre-existent categories. Also, the incongruent information which threatens the cognitive structure integrity may be maintained (at the superficial level) despite of its incongruity. The inconsistent behaviour, forced compliance, conversion (as in the case of the "cooperative" type) or the minimizing of the incongruent information, often by aggressive behaviour oriented to the information source (as in the case of "ascentive" type) result.

The tendency to reduce anxiety resulting from incongruency is the common feature of the three types. It appears that the anxiety is the outcome of their cognitive simplicity. But an other type also tends to reduce anxiety (often by a conformity behaviour) and he is cognitive complex. However, whilst the mobil type *simultaneously* considers a lot

of attributes, the „complex” type does that *consecutively*. The “complex” type shifts dimension after dimension without to coordinate them.

He falls short of simultaneously using the complex way of categorizing because the weakness of differentiation between the members of each category. Whether by from a conscious maintaining of the inconsistent information without a genuine integration or by a repressing it (receiving it at a level somewhere below awareness, through the process of “subception” rather than perception) these types reduce anxiety but at once their ability to integrate the flowing information. It happens as if the process by which the membership differentiating particularities are including in the new cross-cutting or superordinate categories (or part-entity reversibility) would be experienced as a kind of relaxation and tolerance and, by contrast, the blockings of this process are experienced as anxiety. Therefore, the flexibility or mobility of interpretive schemata, their part-entity reversibility can be viewed not just an individual cognitive difference variable, but as motivation in its own right, reflected in tolerance and tendency to coordinate incongruent information as opposed to incongruity intolerance with anxiety resulted and the tendency to restore the imbalance.

In conclusion, in the case of the “objective” type, the categorization as well as differentiation processes are weak; the number of conceptual dimensions are few. This number raises at the “complex” type, but his differentiation ability is little developed yet. Only at the “mobil” type, the big number of conceptual dimensions are accompanied of the equilibrium of differentiation-categorization process. The difference between the three type is tied by the information-processing. A process which at the “objectiv” type is rather an “input”, it consists in unstable or uncertain “intakes” at the “complex” type and, finally an “integration” or “coordination” of the information at the mobil type. The mobil type is the equilibrium point on the sensitivity dimension.

The “cooperativ” and “ascentiv” types are those which aware the violation of their categories or schemata by the “input”. Therefore they develop the defensive mechanisms to reduce the resulting anxiety. Concerning the “prompt” type it appears to be characterized by what Freud termed the unconscious neurotic anxiety. Those are three way of repressiveness. Being very perceptiv but selectiv (i.e. repressiv) too, the mobil type is the equilibrium point on the repressiveness dimension.

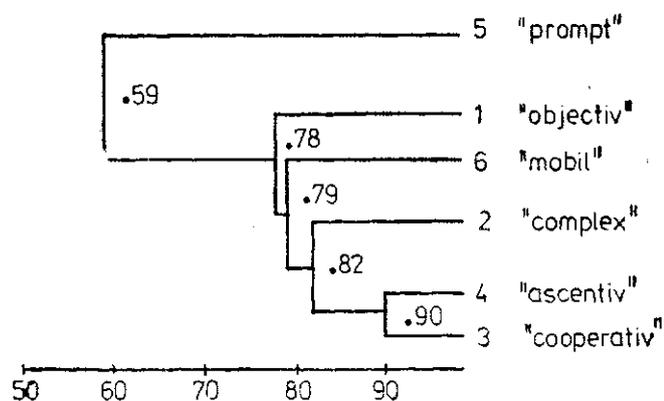
Empirical data concerning the psychologically functioning types. The following data are the results of the *Relative Integrative Force of the Schemata Test*. The test is able to discern the six different types of integration of „the present moment” in the individual interpretiv pre-existent schemata. It consists of six self-related rational scales, the subject responses being obtained by comparing of two items and choosing the most suited. Subjects: 137 students.

One can see that there is the smallest correlation coefficient between the “objectiv” type and the “prompt” type, the two opposite ends of the sensitivity-repressiveness dimension. The “cooperativ” and the “ascen-

	1	2	3	4	5	6	
"objectiv"	1						
"complex"	2	.72					
"cooperativ"	3	.78	.82				
"ascentiv"	4	.78	.81	.90			
"prompt"	5	.30	.46	.50	.59	1	
"mobil"	6	.75	.75	.59	.79	.55	1

Correlation coefficients matrix

Fig. 1.



Cluster analysis dendrogram

Fig. 2.

tiv" types correlate more with the "mobil" type than with the "prompt" type (the highest repressiv) and than with the "objectiv" (the highest sensitiv). Also, the "ascenting" and "cooperativ" have the highest correlation between them. Although the two defensive mechanism are different ("compliance" and "ascendency") they cover the same phenomenon: the difficulty of the integration of incongruent information and the tendency of reduce resulting anxiety. The following high correlation lies between each of these two types and the "complex" type. This last is also anxious and he resorts to the similar defensive mechanisms.

Conclusions : The way towards the correct answer appears to individual not only as a conscious appraisal (attitude), but as an unreasoned or automatic preference. Thus, the reasons of conformity may be conscious,

but the individual may be unconscious concerning social influence. He thinks he have the option similar to other not because of conformism or because he considers that it is better at moment being, but because this is the truth, the evidence. It is the outcome of their particular psychological functioning the fact that some people appraise the group membership more then individual autonomy.

We structure in our minds the personal kind we function in the presence of social rules. The affirmation of the membership quality and the blurring the individual ones is sistematically promoted by the totalitarian societies. By consequence the well-adapted people are not the "fully functioning" ones but those who repress their individuality, who best succeed to *copy* the group membership prototype. The copy of the group membership prototype means to rigidly use certain value categories (promoted by group) in the information processing. The rigid use of a schemata is, then, a symptom of certain kinds of psychological functioning and a consequence of prior functioning too. The accentuation of the group membership quality and intergroup differences and the reducing of the intragroup differences and the autonomy of the group members may be seen alike on outcome of the manner in wich the individual functioned in his prior social life and a particularity of his cognitiv capacity concerning -- the categorization-differntiation process.

REFERENCES

1. Burger, J. M. (1986) *Personality-theory and research*, Wadsworth Inc., Belmont, California.
2. Eiser, R. (1986) *Social Psychology*, Cambridge, UP.
3. Festinger, L. (1957) *A theory of cognitive dissonance*, Evanston, Ill: Row. Peterson.
4. Maslow, A. H. (1970) *Motivation and personality* (2nd Ed.), New York: Harper & Row.
5. Maslow, A. H. (1968) *Toward a psychology of being* (2nd Ed.), New York: Van Nostrand.
6. Rogers, C. R. (1959) *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework*. In s. Koch (Ed.) *Psychology: A study of a science* (vol. 3, pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.
7. Rogers, C. R. (1961) *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*, Boston: Noughton-Mifflin.

COGNITION ET ETHNICITÉ

LIVIU MATEI

ABSTRACT. Cognition and Ethnical Belonging. The present study aims to illustrate the relevance that concepts developed in cross-cultural psychology have in relation to the contemporary debate on ethnic issues.

Motto :

La crise ethnique, la crise urbaine et la crise du système éducatif sont liées. Dans une perspective globale on peut les considérer comme les différentes facettes d'une crise plus vaste résultant du fait que l'homme a créé pour son propre usage une dimension nouvelle — *la dimension culturelle* — dont la plus grande part demeure invisible. Et en définitive, la question se pose de savoir combien de temps l'homme pourra continuer à nier sa dimension propre.

Edward T. Hall, *La dimension cachée*

La croyance dans le caractère invariant du processus de la connaissance. Il est en vogue de réfléchir à l'ethnie, aux relations interethniques, tout le monde ressent un vif intérêt pour cette question. L'intérêt de "tout le monde" est monopolisé par l'approche politique et idéologique. On peut affirmer que c'est une approche politique et idéologique parce qu'elle envisage son sujet du point de vue de la légitimité ou l'illégitimité des projets concernant des groupes ethniques, ensuite parce qu'elle suppose que la question la plus importante (même exclusivement importante) est celle des différences et des convergences des intérêts réfléchis dans les relations des pouvoirs. La logique de cette approche est construite sur des raisonnements dont les prémisses sont d'une part les stéréotypies concernant les caractéristiques nationales et les projections dans l'histoire, de l'autre part les accords supranationaux (conventions des droits de l'homme, etc.). On peut y retrouver une grande variété de positions : de la tolérance à l'intolérance, de la sincérité à la démagogie, du pragmatisme à l'utopie, de l'ethnocentrisme le plus obscur à l'universalisme qui efface les nuances.

Ce qui est frappant c'est que derrière des positions tellement différentes, on découvre un thème commun : une croyance gnoséologique ou plutôt gnoséopsychologique qu'on peut définir de plusieurs manières :

1. Les lois de la pensée sont universelles, donc en partant des faits tout en respectant les lois de la logique on peut arriver à un consensus. Les cause des conflits, des polémiques peuvent être :

a) le manque d'information : on n'analyse pas la même réalité, on parle de choses différentes — mais cela n'est pas la faute à la réalité, en dernière analyse le sens des faits est univoque ;

b) le „refus“, la „corruption“ des règles de la logique, c'est-à-dire le recours aux sophismes sous l'influence des sentiments et des intérêts du groupe

2. La cognition humaine, en tant que *perception, systématisation et utilisation des informations sur le monde* est partout identique et indépendante des obstacles ethniques. Le fonctionnement de la connaissance peut être brouillé seulement par des éléments du genre des sentiments ou des motivations. Dans le domaine de la connaissance il n'y a pas de différences, d'obstacles substantiels qui proviennent de l'appartenance ethnique.

Edward T. Hall conclut l'essence de ces affirmations dans son livre *La dimension cachée*. „Cette croyance implicite (et souvent explicite) concernant le rapport de l'homme avec l'expérience, suppose que, si deux êtres humains sont soumis à la même «expérience», des informations virtuellement identiques sont fournies à chaque système nerveux central et que chaque cerveau les enregistre de la même manière¹.

Peut-être cette croyance explique-t-elle la persévérance de fournir des informations, des arguments, des démonstrations logiques, dans l'attente des résultats positifs („l'accord“) et la frustration éprouvée à la suite de l'échec dans le contexte des débats interethniques. Mais c'est parce que l'on ignore du moins une chose importante: la nécessité de la „traduction interethnique“ de ces informations, arguments, démonstrations. Parce qu'il y a des arguments dont si on tient compte, on arrive à se demander tout sérieusement: dans quelle mesure l'appartenance à une ethnie détermine des aspects essentiels dans le fonctionnement cognitif. Est-il possible de traiter de manière différente la même information, la même réalité (la même „expérience“ selon Hall), simplement à cause des différences au niveau même de la cognition et non pas nécessairement à cause de l'influence de l'atmosphère politique ou idéologique dans un certain moment? Si oui, il en résultent non seulement les difficultés et les blockages de la communication, mais — malgré les meilleures intentions — la compréhension différente, même contradictoire des mêmes circonstances.

Cognition et relativité linguistique. Dire que les langues et les cultures des différents groupes ethniques sont différentes, c'est trivial. Mais il est intéressant de poursuivre l'influence de la langue et de la culture sur le processus de cognition. Des philosophes et des linguistes se mettent d'accord pour affirmer que la langue a un rôle très important dans le processus de la connaissance². On n'essaie pas maintenant de décider si nous sommes vraiment les prisonniers du langage ou pas³, on peut à peine

¹ E. T. Hall, *La dimension cachée*, Edition du Seuil, 1971, p. 15.

² Voir tout ce qui est connu dans la philosophie comme „linguistic turn“.

³ On connaît l'énoncé de Wittgenstein: „Les limites de ma langue sont les limites de mon monde“; la parabole de Neurath (que Quine emprunte comme épigraphe dans son oeuvre *From a logical point of view*) est suggestive elle aussi: vis-à-vis de la langue „nous sommes comme les marins qui doivent réparer leur bateau sur l'eau sans qu'il leur soit permis de naviguer dans le dock où ils pourraient le reconstruire avec les meilleures pièces“.

nier que le monde, la manière dont on voit le monde est au moins en partie le produit de la langue qu'on parle et „qui nous parle”⁴.

En termes de psychologie cognitive il a été dit que la perception de l'environnement est programmée en nous comme dans un ordinateur. On peut supposer que les diverses langues programment de manière différente les mêmes faits⁵. On dit „termes de psychologie cognitive” parce que ce ne sont pas seulement les philosophes et les linguistes à avoir perçu ce phénomène, mais les psychologues aussi. En faveur de cette idée, on peut citer, toutes précautions prises, les remarques classiques de E. Sapir et B.L. Whorf sur la relation entre la pensée et de la langue.

Les surprenantes différences découvertes par Whorf illustrent parfaitement le fait que certains phénomènes physiques et sociaux („eco-culturels”) sont méconnaissables pour les sujets parlant une langue, alors qu'en même temps ils sont naturels pour les sujets parlant une autre langue. Par exemple, l'anglais et les langues européennes en général ont des mots différents pour dire „pilote”, „voler”, „avion” alors que la langue des indiens Hopi d'Amérique ne connaît qu'un seul mot pour désigner les trois notions. Les Eskimaus ont douze mots pour „la neige” (leur activité dépend de la qualité de la neige), l'anglais en connaît deux. Les Aztèques utilisent le même mot pour dire „froid”, „neige”, „glace”. Les Anglais ont un seul mot pour „l'eau”, les Hopis en ont deux, l'un pour l'eau coulante, l'autre pour l'eau dormante. Des mots si répandus dans l'anglais et dans les langues européennes, tels „vitesse”, „rapide”, manquent purement et simplement dans la langue des Hopis⁶.

Le nombre des exemples qui pourraient illustrer les différences au niveau des codes linguistiques et qui pourraient montrer que chaque langue rend possible des variations cognitives et de communication, pourrait continuer à l'infini. E. Sapir a exprimé ce fait d'une manière synthétique, en affirmant qu' „on construit inconsciemment une bonne partie de la réalité à partir des habitudes linguistiques du groupe. Les mondes ou les différentes sociétés vivent, sont des mondes différents, et non pas les mêmes mondes portant de différentes étiquettes. Nous, les individus, nous voyons, entendons et accumulons de l'expérience de telle manière que les habitudes linguistiques nous prédestinent à certains choix d'interprétation (et non pas à d'autres)”⁷:

⁴ Nous citons un des ouvrages significatifs: *Linguistic Relativism and the Greek Project of Ontology* de Ch. H. K a h n (in „Neue Hefte für Philosophie”, 15/16, 1978) ou l'auteur veut démontrer que la conception de la notion d'*être* dans la tradition de la philosophie européenne est déterminée par l'utilisation spécifique du verbe „être” dans les langues indoeuropéennes dans les structures comme „X (est) Y” la notion de l'existence suppose spatialité, la continuité et la stabilité.

⁵ E. T. Hall, *op. cit.* p. 14.

⁶ Nous avons extrait les exemples de J. A. Fishman, *A systematisation of the whorfian hypothesis*, dans J. W. Berry, P. R. D asen (Eds), *Culture and Cognition: Reading in Cross-Cultural Psychology*, Methen and Co Ltd, London, 1974, p. 68.

⁷ E. Sapir, *The Status of Linguistics as a Science*, „Language”, 5, 1929.

On peut y avoir comme objection le fait que la relativité linguistique ne devient significative qu'en la concevant en tant que composante d'une relativité culturelle plus générale. Par conséquent, les langues de la même communauté culturelle (par exemple le français et l'allemand, en tant que langues des peuples „européens"), ne déterminent pas d'importantes différences dans la cognition. Prendre la langue pour un élément du contexte culturel, n'est qu'un argument supplémentaire exigeant l'étude du rôle de la langue dans le processus de la cognition.

Cognition et relativisme culturel. La psychologie transculturelle (ou interculturelle) étudie l'effet de la culture sur la psychologie des gens. L'étude de la cognition est très spécifique parmi les domaines de la psychologie interculturelle. La recherche porte sur deux questions fondamentales :

1. La variabilité cognitive, la compréhension des différences dans le fonctionnement cognitif en tant que variables culturelles (écologiques et sociales) ;
2. La recherche des invariants (supraculturelles) du processus de la connaissance humaine et du contenu de celle-ci⁸.

Les processus cognitifs particuliers et la cognition en général sont également l'objet de ces études.

Par exemple, suite à de pareilles recherches, on a découvert des différences dans la manière dont on perçoit l'espace. Notre expérience d'espace est subjective et dépend de la culture à laquelle nous appartenons. E.T. Hall montre que les Arabes et les Américains vivent la plupart du temps dans des mondes sensoriaux différents. Dans la situation apparemment la plus évidente d'un entretien, ils suivent des sens différents pour évaluer la distance entre les interlocuteurs : pour les Arabes — le sens olfactif et le toucher, pour les Américains — la vue et l'ouïe.

Les différences dans la perception de l'espace se retrouvent dans la manière d'utiliser l'espace. Si les Japonais ne voient pas la source du bruit, ils s'en sentent à l'abri. Voilà pourquoi les murs des hôtels traditionnels japonais sont aussi minces que le papier. Au contraire, les Allemands et les Hollandais ont besoin de murs épais et des portes doubles pour se sentir protégés contre les bruits.

Les Arabes sont capables de découvrir la relation entre l'odeur et l'état psychique d'une personne, performance presque sûrement inaccessible pour un Européen ou un Américain. Ils utilisent cette capacité dans des situations assez surprenantes. Un Arabe sur le point de demander une fille en mariage peut se raviser si, en flairant sa fiancée, il trouve qu'elle „sent mauvais", c'est à dire s'il sent l'odeur de la haine ou du mécontentement, il y renonce⁹.

Des différences culturelles similaires peuvent être constatées non seulement dans le domaine de la sensation, mais dans d'autres processus cognitifs aussi.

⁸ J. W. Berry, P. R. Dassen (Eds) *op. cit.*, Introduction, p. 13.

⁹ Ce sont des citations du chapitre *La perception de l'espace*, de E. T. Hall, *op. cit.*

Le style cognitif. La notion de style cognitif sert à mettre en évidence les différences interindividuelles de la cognition et la relation de celle-ci avec d'autres domaines de la personnalité. Le style cognitif „est la manière spécifique de connaissance de l'individu, qu'on peut retrouver constamment dans l'activité intellectuelle et d'évaluation"¹⁰.

Le grand intérêt porté à l'étude interculturelle du style cognitif est dû surtout à deux raisons :

- 1 — il porte sur une perspective générale du processus de la cognition — cela rend possible la synthèse des études portant sur des aspects isolés ;
- 2 — le style cognitif est le résultat d'un certain processus de socialisation, il est surtout influencé par les expériences de la vie familiale. Il est donc à prévoir que les différences interculturelles des modèles d'éducation créent les différences dans les styles cognitifs.

Ces études ont prouvé que l'appartenance à une certaine culture engendre des différences remarquables au niveau de l'attitude cognitive. Berry dans son étude comparative de la conduite des Eskimaus de l'île Baffin et des membres de la tribu Temne de Sierra Leone, a évalué l'effet des différents modèles de socialisation sur les styles cognitifs¹¹. Il a remarqué que les Eskimaus n'utilisent pas la punition dans l'éducation, ils ne lèvent même que très rarement la voix. Ils encouragent les manifestations de la confiance en soi, de l'autonomie, de la compétence et de la sincérité, en même temps qu'ils ne renforcent pas l'incompétence, l'indécision. Au contraire, la tribu Temne este plus sévère, rigide dans l'éducation, les adultes contrôlent strictement les enfants. D'après Berry, cela explique les différences dans le style cognitif des deux ethnies. Les membres des deux ethnies prêtent attention à l'espace d'une manière différente. L'espace des Eskimaus est monotone, pauvre, dépourvu de points de repère ; celui des Temnes este riche, diverse. Vu que les Eskimaus doivent se débrouiller dans l'espace infini, monotone, ils ont besoin d'une autonomie accentuée et d'une remarquable capacité de concentration. De plus, Berry a remarqué une autre sphère de la connaissance qui distingue les deux ethnies. Les Eskimaus sont moins exposés aux situations de l'effet Asch et ils sont beaucoup plus résistants face à la pression d'un groupe autoritaire. Même dans la présence d'une forte pression dans le sens du conformisme, le recours à un standard individuel este considérable. Dans le cas des Temnes on ne rencontre jamais ce genre de résistance.

Généralisant ces expériences-là, Berry se prononce en faveur d'une relativité culturelle radicale, en affirmant que les styles cognitifs sont propres à une culture et ils ne peuvent pas être réduits à une culture cognitive généralement humaine¹².

¹⁰ H. A. Witkin, *Cognitive styles across culture*, „International Journal of Psychology", I, 1966.

¹¹ J. W. Berry, *Temne and Eskimo Perceptual Styles*, „International Journal of Psychology", I, 1966.

¹² Idem, *Radical cultural relativism and concept of intelligence*, dans J. W. Berry, P. R. Dassen (Éds), *op. cit.*

Il y avait beaucoup de débats autour de l'idée de l'irréductibilité. Un des plus connus contre-arguments est celui qui porte sur la différenciation entre la compétence et de la performance introduite par N. Chomsky. Conformément à cet argument, la diversité interculturelle des styles cognitifs tient de la surface, elle porte seulement sur les manifestations de surface, qui apparaissent dans certaines circonstances (la performance), non pas sur un répertoire universel de possibilités (la compétence). Le débat sur ce sujet continue. Néanmoins, ce qui est relevant ici, c'est que l'appartenance culturelle engendre certainement une variabilité quelconque au niveau du style cognitif, même lorsqu'il n'est pas tout à fait évident qu'elle soit vraiment irréductible. Des cultures différentes engendrent des styles cognitifs différents, ce qui signifie qu'il y a des différences en ce qui concerne l'acquisition et l'utilisation de l'information, ce qui veut dire qu'il y a inclusivement des aspects de la réalité que l'on peut connaître dans certaines cultures, alors que dans d'autres pas.

Le style attributif. Même si nous n'avons pas donné ici des arguments explicites, il s'ensuit que les différences présentes au niveau de la connaissance concernent non seulement les réalités du monde physique, mais la société aussi. Nous pouvons supposer que l'étude transculturelle des mécanismes attributifs pourrait fournir ces arguments.

Dans son livre *La Psychologie des relations interpersonnelles*¹³ Fritz Heider a étudié l'attitude humaine d'une manière gésaltiste, en tant qu'un tout cohérent et non pas comme une série de réactions plus ou moins autonomes¹⁴. En étudiant le problème de l'équilibre cognitif, Heider attache une très grande attention à la perception des relations interpersonnelles dans la vie quotidienne. La perception des relations interpersonnelles suppose que les individus forment des jugements attributifs sur leur environnement (relatifs à la cause, aux situations, aux qualités). L'attribution est au fond un effort pour la recherche „de la structure constante mais invisible des choses”¹⁵. Le processus de l'attribution, en tant que processus généralement humain signifie surtout la recherche „des relations causales entre les éléments et les phénomènes de notre champ psychologique”¹⁶. La relation causale est attribuée aux choses, par conséquent l'attribution n'est pas simplement un processus de connaissance, mais aussi un processus d'interprétation. Autrement dire, il s'agit non seulement d'une reproduction, mais d'une production aussi. L'attribution causale est une attribution intentionnelle interpersonnelle et/ou personnelle. Ce processus a un rôle significatif dans la perception du contexte social, dans la détermination des intentions des individus. En paraphrasant un exemple de Heider, on peut dire qu'il ne nous est pas égal si le coup de bâton que nous recevons est donné à dessein ou pas.

¹³ F. Heider, *The psychology of interpersonal relations*, New York: Wiley, 1958.

¹⁴ J. C. Deschamps, A. Clemence, *L'attribution*, Delachaux et Niestlé, p.19.

¹⁵ *Ibidem* p. 20.

¹⁶ C. Paterson, M. E. R. Seligman, *Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence*, "Psychological Review", 91, 1978.

La théorie de l'attribution a beaucoup évolué dans plusieurs directions et elle est loin d'avoir épuisé toutes ses possibilités.

La base d'une de ces directions d'évolution est la notion du *style attributif*. On entend par style attributif la manière dont l'individu utilise de différents genres de conclusions causales (attributions) dans de différentes situations et moments¹⁷. C'est à dire, par exemple, qu'on attribue constamment au succès ou à l'insuccès les mêmes raisons : le hasard, l'effort individuel, la capacité etc. Le style attributif concerne les conclusions que l'individu tire sur soi-même („je suis né au monde parce que...") et sur le monde en général („si quelqu'un a un succès, c'est parce que...") afin d'expliquer le monde.

La signification de cette notion dans l'étude de la diversité de la cognition peut être résumée comme suit :

1. Le style attributif n'est pas seulement une variable individuelle, mais il est variable culturelle aussi. Au delà de la variabilité inter-personnelles il y a certaines constantes culturelles qui précisent le style attributif spécifique à une certaine culture. Malgré le fait que les recherches dans ce domaine ne sont pas trop nombreuses, on peut apporter nombre d'arguments pour soutenir cette idée. Pettigrew a remarqué qu'en jugeant la conduite d'autrui, on a la tendance de surestimer l'importance des inclinations personnelles, surtout lorsqu'il s'agit d'une attitude que l'on considère négative¹⁸. Mais cette tendance apparaît avec plus ou moins d'intensité dans les différentes cultures. Si c'était à établir à qui est la responsabilité dans un accident de circulation, les étudiants américains et chinois sont d'avis différents : les uns cherchent la cause dans les circonstances, les autres — dans la conduite du chauffeur.

En général on peut dire que le style attributif, en tant que variable culturelle, influence la manière dont on comprend, interprète, „connaît" le monde, y compris la société.

2. Les relations interhumaines supposent la communication comme condition nécessaire mais pas suffisante. Le processus d'attribution influence la communication en général et la communication interculturelle en particulier¹⁹. Tout cela se reflète dans la connaissance interculturelle et dans les relations interculturelles.

Comment l'attribution influence-t-elle la communication ? Du point de vue pragmatique la communication suppose l'existence de certaine(s) intention(s) au-delà du contenu propositionnel, et en plus, que ces intentions sont perçues telles qu'elles²⁰. La reconnaissance de ces intentions est au

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Th. E. Pettigrew, *The Ultimate Attribution Error, Extending Allport's Cognitive Analysis of Prejudice*, "Personality and Social Psychology Bulletin", 5, 1979.

¹⁹ P. Ehrenhaus, *Culture and the attribution process: barriers to effective communication* dans W. B. Gudykunst (Ed), *Intercultural Communication Theory, Current Perspectives*, Sage Publications, 1983, p. 259.

²⁰ De ce point de vue, la contribution de Habermas dont le point de départ est la théorie de l'acte du langage (Austin et Searle) ainsi que la grammaire générative de Chomsky, est significative.

fait un processus d'attribution : on s'interroge (et on répond à la question) : „qu'est ce qu'il veut dire par cela ?”, „où est-ce qu'il veut aboutir”, „ça veut dire un ordre, une faveur ou une excuse ?” L'activité communicative se réalise d'habitude à la suite d'une connaissance acquise dans un environnement régit par certaines normes, comme un „jeu du langage”²¹. Il est à prévoir que la relativité culturelle conçue comme la spécificité des normes, influence le déroulement direct du cours des communications. Le style attributif est en partie responsable pour le fait que „si deux individus appartenant à de différentes cultures se rencontrent, parlent, essaient d'apprendre quelque chose de l'autrui ou simplement accomplissent une tâche sociale, ils agissent sous l'influence des expériences acquises dans leur culture”²². Suivant ce chemin on peut démontrer qu'en influençant la communication, le style attributif a de l'ascendant sur la connaissance aussi : il délimite les frontières dont la dimension culturelle est la ressource.

Jusqu'ici nous avons essayé de prouver à l'aide des théories et des exemples qu'au niveau du processus de la connaissance on constate une certaine diversité. La langue, le style cognitif et le style attributif sont des expressions et en même temps des déterminants de cette diversité. Beaucoup de questions se posent à propos de ces remarques :

1. Si la relativité culturelle est considérable, en quelle mesure doit on en tenir compte au cours de l'étude des ethnies, des relations interethniques ? Est-ce qu'on peut identifier l'ethnie à la culture et est-ce qu'on peut affirmer que tout ce qu'on a dit sur la culture est valable également pour les groupes ethniques ?

La langue et la culture des ethnies sont différentes : c'est une remarque banale et substantielle à la fois.

Culture et ethnie : faut-il garder la différence ? Au cours des recherches interculturelles et ethnopsychologiques on prend pour synonymes les notions de l'ethnie et de la culture. Par exemple, Hall parle de la culture arabe et américaine, mais il mentionne les différences entre la culture française, anglaise, allemande aussi. On suppose souvent implicitement l'identité des modèles culturels et de certaines catégories ethniques.

L'expérience de Davis R. Thomas prouve que cette croyance engendre des erreurs au moins dans le cas des sociétés multiethniques²³. Cela veut dire qu'on ne peut pas réduire les différences ethniques aux différences culturelles. Il est encore plus difficile d'éclaircir cette question à cause des divergences dans la définition de la culture. Il est évident tout de même que dans certaines circonstances les notions de culture et d'ethnie peuvent être identifiées. Mais la délimitation de ces situations, mêmes si elle est possible, est loin d'être réalisée.

2. Qu'est-ce qu'on entend par *culture* en parlant de la variabilité interculturelle du processus cognitif ? Il est très difficile de répondre à cette question

²¹ J. H a b e r m a s, *Preliminarii la o teorie a competenței comunicative dans Cunoaștere și comunicare*, Editura politică, București 1983, p. 201.

²² P. E h r e n h a u s, *op. cit.*, *loc. cit.*, p. 257.

²³ D. R. T h o m a s, *Culture and Ethnicity: Maintaining the Distinction*, "Australian Journal of Psychology", 3, 1986.

à cause de la multitude des définitions données à la culture. Hall définit la culture comme une prolongation de nos sens qui servent à survivre ; la définition de la psychologie transculturelle concerne les normes, les standards, le style de vie du groupe.

Les différentes acceptions de cette notion mènent à des confusions, des incompréhensions qui influencent les débats sur la culture. Mais la manière dont la psychothérapie et la psychiatrie utilise les résultats de la psychologie interculturelle, montre que l'éclaircissement définitif de la notion n'est pas absolument nécessaire. Ce sont les domaines qui vont le plus loin dans la valorisation des résultats portant sur l'interculturel.

3. On peut se poser la question si les arguments ci-dessus sont en faveur de la réalité ou plutôt en faveur de la possibilité de la détermination ethnique de la cognition. C'est vrai que la plupart des arguments présentés reposent dans une certaine mesure sur l'identité ethnique-culture, ce qui peut engendrer des erreurs. Mais il est clair que dans certaines circonstances on doit tenir compte de la relativité „ethnique” de la connaissance, même si elle est considérée uniquement potentielle, sans que sa réalité soit prouvée.

Au delà de l'appel général à la connaissance et au respect de l'autrui les idées mentionnées peuvent offrir un cadre théorique pour la recherche profonde et détaillée de certains problèmes.

Quelle que soit l'action réalisée dans un contexte interethnique, l'agent doit avoir en vue non seulement ses propres normes, valeurs mais aussi celles d'autrui, s'il veut qu'elle soit efficace²⁴. En plus, il ne s'agit pas seulement des différences au niveau des valeurs, normes etc., mais, en même temps, des différences au niveau du fonctionnement cognitif.

²⁴ Pour la différence entre *émique* et *éthique* dans l'ethnopsychologie, voir J. Radu, *Ethnopsychology: Relationship between theory and Method* dans "Studia Psychologia Paedagogia", 1, 1990.

PERMANENCE :
A TOPICAL FEATURE OF EDUCATIONAL AND VOCATIONAL
GUIDANCE

DUMITRU OZUN

ABSTRACT. - In the context of permanent education, educational and vocational guidance acquires new meanings in that it gets tied to the person's vocational career for the whole course of his active life. This paper points out the changes that have occurred within the principles of educational and vocational guidance consequently to the transformations that had taken place on the economic and social plane. It reveals also the shifts in the weights of the various groups of guidance methods, resulting from the same transformations. The author emphasizes the need for organizing educational and vocational guidance as an action of genuine social protection against unemployment. At the same time he makes suggestions meant to enhance the viability and credibility of this process that has an obvious integrative purpose.

Educational and vocational guidance must be viewed, in essence, as a system of actions meant to bring about a balance between the human person and the educational and vocational tasks he has to cope with. Such an equilibrium, once achieved, should not be regarded as final for the whole lifetime of an individual, because socio-vocational mobility has become a conspicuous reality of our days. This being so, connecting educational and vocational guidance to permanent education appears not only as natural, but also as necessary.

The assertion that the school is no more able to provide a complete training, valid for the whole life, has won, by now, unanimous recognition. After graduating from school, man finds himself increasingly compelled to engage in further learning for promotion, for vocational, conversion, or in studies of a complementary kind [7, p. 144]. On the other hand, it is necessary to ensure a continuous educational mobility and openness in accordance with the work and life conditions of whole generations and of every individual taken separately [9, p. 14]. These demands are being met by permanent education which aims at ensuring for everybody the possibility of continuous adjustment and readjustment to the challenges of an incessantly changing world and to the requirements for vocational mobility peculiar to our time [5, p. 185]. The importance and necessity of permanent education is due also to the informational explosion which accounts for the increasingly fast perishability of knowledge. This has strong economic, social and psychological implications, namely the need for thoroughly and up-to-date trained personnel, able to live up to the scientific and technological progress, to meet the requirements of society [2, p. 202]. A feature common to the various meanings ascribed to permanent education consists in its being viewed as "change opposed to change", as a continuous adjustment to the ceaseless transformation of contemporary life [6, p. 30].

More and more credit is being given to the idea that, by means of permanent education, the human person becomes able to continue his integral growth through all his life, to harmonize with each other the intellectual, emotional and volitional sides of his personality, to improve his psycho-social training in order to use fully his potentialities on behalf of the progress of society and of himself [3, p. 30]. Permanent education has two components which are, by their very nature, interactive: one of them concerns the quality of life (in, through, and for society), while the other is instrumental with regard to productive activity or work [3, p. 38]. It clearly ensues from here that permanent education aims at the vocational training of people, at continually adjusting it to the dynamic of the world of trades and professions and to the progress of every one of them. On this line of thought, it is being pointed out that young people must be taught to live in a world that "has become strangely moving", and that we should not overlook the fact that we are "training people for a number of trades which might not even exist any more at the time they ought to be practiced, or which will require abilities quite different" from those we have developed [1, pp. 56-57].

In scientific writings, the contribution of permanent education to achieving a balance between man and his work is being dealt with mainly from the point of view of vocational training. However, since both vocational guidance and vocational training may be subsumed under the larger sphere of vocational education which should have also a character of permanence, it is not difficult to grasp the connection between vocational guidance and permanent education. The former can and must be examined in the context of the latter.

The need for vocational guidance at adult age is present also in that case when, owing to the progress of science and technology, man is faced with the task of opting for one specialization or another. Such options are actually a *continuation* of vocational guidance, because the work in some particular department may be rather different from that in another one, even within the same business firm. The need for going on with vocational guidance is obvious, as well, in the case of multiple training after hiring. By means of multiple training, the workers acquire vocational knowledge and skills enabling them to cope not only with the tasks of one particular job, but also with those of a new trade [7, pp. 103-104]. For the multiple training to be efficient, it must be preceded by vocational guidance consonant with the individual potentialities; further, when the need for changing the trade or profession practiced until now arises, it should be followed by re-guiding actions of an equally high quality level.

If vocational training has to be preceded by adequate guidance, permanent education, too, needs vocational guidance which, in adults, assumes also the form of *reguidance*. Hence arises the question: in what kind of situations does the need for reguidance appear during the adult's active period? The answer, in our opinion, may include the following cases:

(1) when the subject realizes that he has chosen the wrong trade/profession, because it doesn't allow him to make the best use of his individual potential, and it is not a source of satisfaction ;

(2) when new trades or professions are emerging, which seem more attractive to the individual and fit his personality traits better than the one he presently practices ;

(3) when, owing to changes that have taken place in the content of a trade/profession, a person feels that it doesn't suit him any more, that he is no more able to cope with it properly ;

(4) when the labor market changes with regard to its vocational group structure : in some fields the demand decreases and, hence, unemployment appears, whereas in other domains the need for manpower increases. In this respect the relevant literature states that "Vocational guidance goes on even during the persons's working period. Changes in the social production entail very important changes in the content of trades and specialties, the emergence of new trades and specialties as well as the vanishing of other ones. All this calls for directing the workers already on the job toward the newly arisen needs, in accordance with the new situation in the productive activity" [7, p. 103].

In the context of permanent education, the principles of vocational guidance have to be reanalysed in order to catch their peculiar features resulting from the present social-economic framework. Thus, when speaking about the principle of the indispensable concordance between a person's aptitudes and the trade or profession he has chosen, we should not contemplate only a one-sided guidance, pointed to one single profession or trade. Considering the changes that may occur during life, we must provide the youngster with as many chances as possible to find an appropriate job ; therefore, his guidance should aim at several trades/professions, kindred or not, but equally suited for him. The necessity of multiple training must be kept in view from the very start. Hence, the fund of abilities has to be investigated more deeply and thoroughly than before.

The principle of psychologically preparing the youngster for the goals of vocational guidance required us to develop on him an active attitude toward learning a trade/profession under the circumstances of a free market where the demand for manpower may be fluctuating. The young man should be prepared to face any changes, however shocking they would be, he must not be upset by them and he should not get on the slope of social maladjustment because of vocational difficulties.

Providing ample and comprehensive information about the world of trades and professions created the premise for helping the subject to choose another suitable occupation when the situation compells him to change his initial one. Moreover, he may choose from the very outset also a second or even a third appropriate occupation to constitute a reserve fund for accidental events.

The principle of education in the spirit of love for work gets still more importance, because attitude toward work is a critical factor in any trade/profession. All along the vocational career, success in work depends, besides

adequate vocational training, also upon the attitude toward work. Hence, cultivating the love and attachment for work should not be done just in a declarative manner, but more deeply, from a psychological standpoint, by developing the intrinsic motivation for work. When such an enduring and steady motivation is built up, work and vocational activity become a matter "of life", essential for personal satisfaction. We mean a motivation such as to determine attitudes firmly implanted in behaviour. This motivation is to support the corresponding attitudes during the persons' vocational career.

When gathering information about economic growth and the demands of production, we have in mind the future, the changes that possibly can occur. Hence, this knowledge directly serves also the goals of permanent education. By knowing the future, we can improve our planning of the vocational guidance as a prolonged process. The principle of flexibility states the need for occupational mobility, it requires that the person be able to cope with the difficulty of changing his trade or with the modifications occurring within one and the same trade. Let's mention still another principle according to which, under the circumstances of economic privatization and free enterprise, it becomes imperative to stimulate the capacity for initiative and for quick and efficient management of economic situations in order to achieve high productivity and to make profits, that is to render the undertaking profitable.

All the principles mentioned above extend their sphere of influence also beyond the school period, when the youngster, after graduating, performs productive work and when possible disturbances in the previously established socio-professional balance give rise to problems related to educational and vocational guidance. To restore this equilibrium, educational and vocational guidance as part of permanent education leans upon those principles, the new senses of which we have to make out as clearly as possible.

When looking at the question from the point of view of permanent education, we find that some changes take place also in the relationship between the methods of educational and vocational guidance, as well as in the relative importance of these methods at one moment or another. Thus, if we think in terms of the classification proposed by J. Drévilon [4, pp. 63-85], we find that the method of successive (progressive and regressive) selections is gaining in importance owing to the need of recruiting personnel according to competence criteria. This guidance method, based on an explicit selection scheme, is often being accepted without objections, since it meets a tradition of fairness. The successive selections are, in respect to their effect, progressive or regressive. The various types of guidance can be classified according to a value scale. Progressive selection, sometimes called promotion, implies the existence of a rank order of professions and jobs. It can serve as a means of recruiting an élite. Regressive selection consists in getting the applicants to descend to a step that fits their training and abilities. These kinds of selection result in the fact that a particular job, once occupied, doesn't become a lifelong property; rather, they impose a continuous redistribution through promotion or, conversely, downgrading to jobs that cor-

respond to the competence of each person. Vocational guidance properly combined with selection contributes to assure chances for promotion and protection from failure. In this case, guidance is pointed to those selection thresholds that can be successfully passed.

The predictive methods cannot intend just to choose a trade or profession for lifetime. They should help the individual to find two or even more trades/professions which are suited to him and which he could practice successively along his career in case of necessity or on his own initiative. Furthermore, under the present socio-economic circumstances and, more still, in prospect, the question is not only that of practicing successively two or more trades/professions. Holding more than one job at the same time allows to practice simultaneously several professions, provided that the person has got adequate training and, of course, the required aptitudes. The predictive methods will help to fulfil this task which may appear also as an opportunity, that is, as an advantage.

The educational methods, which demand to do the utmost in order to fully develop those personal capacities corresponding to the vocational option, are obviously related to permanent education, as they concur to create the premises for ensuring the balance between man and his work for as long a time as possible, taking into account the mobility in the world of professions and the dynamic within each of them.

Let's turn now to the group of imperative guidance methods. The utility of these methods is warranted by the need of directing a number of persons first and foremost toward some particular jobs, according to the restructuring that takes place in economy, in industrial management, in trade, in the services etc. Obviously, these methods are of a less democratic character, as they give priority to the social needs. But, however clearly we realize the imperative nature of some approaches, we cannot avoid them and we have to live with them, especially when it goes about personnel reassignment consequently to the arising of excess in some domains, or about mitigating the phenomenon of unemployment — a reality we cannot neglect. Vocational guidance, viewed in the light of permanent education, may help to make this redistribution in a sensible way, for it cannot be carried out in a strictly bureaucratic manner, but rather by being mindful, as much as possible, of the persons in question. In the vocational guidance of the unemployed we must take account of their tense emotional state when they feel they are compelled to accept anything. After recovering from their economic-financial predicament, some people realize they were wrong in accepting any offer, and they begin to experience a feeling of vocational dissatisfaction which induces them to look for another, more suitable job. This may result in labor turnover, caused by the search for means of restoring the balance between man and his work, between the expected job satisfaction and the achieved one.

Let's still mention that in the context of permanent education, educational and vocational guidance takes on a specific character that shows itself not only in the principles and methods of guidance, but also in the way it is going on as an integrative process. This peculiarity is due to the fact

that the subject of the guidance, as well as of the permanent education, is an adult person. We think that the specific nature of the educational and vocational guidance of adults should manifest itself through: a higher degree of participation (self-guidance); acquiring and mastering a greater amount of information peculiar to the field of educational and vocational guidance as a domain of educational-formative work; an increase in the accuracy of psychological diagnosis owing to the stabilization of psychological functions (a higher validity of the diagnosis improves also the chances of making a correct prediction in the matter of vocational guidance); heightening, as well, the responsibility implied in vocational guidance, which means that one should try to avoid, as much as possible, any discouraging or harmful influence which could affect the individual's social integration; the shift of educational and vocational guidance toward a kind of socio-psycho-educational assistance, necessarily transcending the narrow boundaries of laboratory psychometrics; seeking and finding means of efficient use of human resources not only from a social point of view, but also from an individual one, even if the former entails imperative demands and changes (it goes, then, about enhancing the humanitarian nature of guidance); strengthening its social utility by its positive effect upon manpower management and work productivity; and, last but not least, the need for specialists able to carry out this task properly.

REFERENCES

1. Berger, G., *Omnia modern și educația sa. Psihologie și educație* (Modern Man and His Education: Psychology and Education), translation into Rumanian, E. D. P., București, 1973.
2. Ciolan, I., Negreț, I., *Formarea personalității umane. Semnificații și sensuri instructiv-educative* (The Growth of Human Personality: Instructional and Educational Aspects), Ed. Militară, București, 1981.
3. Dumitriu, E., *Educația permanentă — educație a întregului popor* (Permanent Education — Education of the Whole People), Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1978.
4. Drévillon, J., *Orientarea școlară și profesională* (Educational and Vocational Guidance), translation into Rumanian, E. D. P., București, 1973.
5. Herivan, M., *Educația la timpul viitor* (Education in Future Tense), Ed. Albatros, București, 1976.
6. Popescu, T., *Educația adulților* (Adult Education), E.D.P., București, 1974.
7. Preda, C., *Pedagogia și activitatea productivă* (Educational Science and Productive Work), E.D.P., București, 1977.
8. Schwartz, B., *Educația mâine* (Education Tomorrow), translation into Rumanian, E.D.P., București, 1976.
9. Toppa, L., *Sociologia educației permanente* (Sociology of Permanent Education), Ed. Științifică, București, 1973.

MODIFICABILITATEA STRUCTURILOR COGNITIVE

MARIA ROTH

ABSTRACT. *Modifiability of Cognitive Structures.* Taking for granted the modifiability of cognitive structure, the present paper undertakes a longitudinal and experimental approach of dynamic diagnosis, and looks for the possibilities to turn to the best intellectual potential of institutionalised children. There are pointed out several factors involved in the intellectual development and performances of children grown-up in different environments.

Problema. În cursul evoluției biologice a copilului, au loc o serie de schimbări în structurile sale psihice, în urma cărora nou născutul devine copilul care reușește să meargă independent, să-și exprime nevoile pe plan verbal, să învețe spontan și mai târziu voluntar, să se adapteze solicitărilor mediului familial și social. Specificul inteligenței umane este dat de deosebita sa capacitate de a acumula noi experiențe, de a învăța și ca urmare de a-și dezvolta propriile structuri cognitive, trecând prin stadii succesive de dezvoltare. După cum arăta J. Piaget, structurile psihice ale copilului evoluează o dată cu vârsta sa cronologică, ca rezultat al maturizării organismului, aflat într-o interacțiune continuă cu mediul său. În urma adaptării (acomodării, respectiv a asimilării) la stimulii mediului său, la copil apar noi structuri psihice.

Necesitatea, respectiv importanța introducerii unor noțiuni operaționale, care să explice capacitățile individuale de schimbare a structurilor psihice pe parcursul istoriei dezvoltării persoale sînt justificate de acumularea unor bogate date experimentale privind efectele și limitele activării, respectiv ale deprinderii de stimulare psihică, precum și de analizele comparative privind grupurile speciale de copii cu retard în dezvoltare, respectiv copii supradotați, comparativ cu copii cu dezvoltare normală.

În evoluția gândirii psihologice principalele noțiuni care abordează problematica capacităților de schimbare a structurilor psihice individuale sînt: potențialul intelectual raportat la nivelul realizat de inteligență, plasticitatea și maleabilitatea proceselor cognitive raportate la rigiditate și fixitate, inerția acestora raportată la mobilitate, precum și conceptele de educabilitate și modificabilitate.

Una din principalele orientări care operează cu conceptele care se referă la caracterizarea capacităților adaptive ale copiilor debili mintali comparativ cu cei normali este cea elaborată de B. I n h e l d e r [6] care, pe baza unor studii experimentale construite pornind de la teoria piagetiană, descrie fenomenul de viscozitate genetică. Conform conceptului de viscozitate genetică copilul debil mintal, chiar ajuns într-un anumit stadiu de dezvoltare a inteligenței, ajunge cu mare greutate să se desprindă de structurile cognitive caracteristice perioadei anterioare. Conceptul de viscozitate genetică pos-

tulează o coexistență a unor scheme operative ale inteligenței aparținând unor stadii diferite de dezvoltare cognitivă. Conform concepției lui B. Inhelder — argumentată cu numeroase date experimentale ale cercetătorilor Școlii de la Geneva — mobilitatea gândirii, la polul opus viscozității genetice, este capacitatea individului de a se desprinde de structurile cognitive caracteristice unui stadiu de dezvoltare anterior, respectiv de a le integra și stabili la nivelul unor procese cognitive proprii unui stadiu superior de dezvoltare.

O a doua categorie de fenomene la care se referă modificabilitatea se leagă de capacitatea sistemului neuro-psihic de a-și depăși condiția.

Determinarea posibilităților de dezvoltare a aptitudinilor este și scopul cercetărilor recente în domeniul neurofiziologiei. În acest sens Ch a n g e u x [3] evidențiază plasticitatea nivelului neuronal, respectiv labilitatea sinapselor și capacitatea sporită de asociere a acestora în perioadele timpurii ale copilăriei. Acestea se referă fie la capacitățile recuperatorii din cazurile de afecțiuni cerebrale, fie la posibilitățile încă greu de delimitat ale unei stimulări precoce. Conform acestei orientări accentul cade asupra posibilităților de dezvoltare ale inteligenței în special în primii ani de viață. Pe concepții similare se bazează cercetările lui R. C o h e n [4] care prin metoda analizei rețelelor neuronale ale scoarței cerebrale, postulează existența unor structuri neurologice potențiale, neutilizate, a căror activare intervine în modificarea funcționalității sistemului cognitiv. Prin cercetări de factură psihobiologică o serie de cercetători (M. Wiesel, 1980, Jo Leber, 1990, C. Koupernik, 1982), evidențiază faptul că modificabilitatea substratului neurologic însoțește schimbările psihice rezultate în urma activităților recuperatorii.

O serie de cercetări de anvergură abordează problematica modificabilității prin evidențierea consecințelor unor deprivări de diferite tipuri asupra capacității de modificare a psihicului. Astfel, în literatura de specialitate se pot regăsi analize privind deprivarea maternă, deprivarea de stimulare, deprivarea culturală precum și cea legată de nivelul socioeconomic redus. În multe cazuri unele forme ale deprivării apar simultan, determinând tablouri psihice complexe în care se pot decela cu greu cauzele primare ale unor simptome.

Efectul deprivării materne, adică ale creșterii copiilor separați de mamă, sau de o persoană care să poată înlocui figura maternă, oferind copilului o relație stabilă, personală, afectivă, au fost descrise după cel de al doilea război mondial de S p i t z și W o l f [9], iar mai târziu de către B o w l b y [2], A i n s w o r t h [1], R u t t e r [8] și alții. În condițiile instituționale ale creșterii, într-un stil impersonal, lipsit de afecțiune a sugariilor și a copiilor mici, părăsiți de mamele lor, copii observați de Spitz au prezentat un sindrom de nedezvoltare psihică, de apatie pe care autorul l-a denumit „depresie anaclitică” (anaclitic = lipsit de sprijin). Copiii caracterizați de Spitz, deși aflați la vîrsta cînd ar fi trebuit să se ridice și să pășească, stăteau imobili, cu ochii inexpresivi, într-o stare de torpoare. Acești copii prezentau adesea comportamente autostimulative, autoerotice. Această descriere a fost recunoscută ca fiind tipică pentru copiii crescuți în condiții impersona-

le de hospitalism, într-un sistem instituțional cu caracter medical, în care copiii sînt bine îngrijiți din punct de vedere medical dar nu sînt tratați ca personalități autonome, cu trebuințe și tendințe proprii, avînd o istorie personală. Completînd această descriere, Rutter a arătat că în mediile în care interacțiunile adult-copil au o intensitate redusă, unde îngrijirea copiilor se desfășoară într-un stil impersonal, tabloul psihic al copiilor poate merge pînă la psihopatia prin deprivarea maternă.

J. Bowlby, poate cel mai renumit cercetător al domeniului relației mamă-copil și al consecințelor deprivării materne, aduce încă din 1952 date importante privind efectele, considerate de el practic irecuperabile ale separării durabile de mamă în perioada 0-3 ani. Consecințele care apar primordial ca urmare a unei astfel de separări sînt stagnările și întîrzierile în dezvoltare. Bowlby, în volumul *Attachment and Loss* (Atașament și Pierdere) oferă o analiză extrem de fină și exhaustivă a factorilor care influențează evoluția copiilor alături de mama lor și în lipsa acesteia.

Ca urmare a deprivării materne, văzută din prisma carențelor afective cronice provocate copilului, Kreisler (1990) descrie sindromul dezorganizării structurale, manifestat atît printr-o deficiență relațională gravă cît și printr-una funcțională. Aceasta este considerată ca fiind consecința insuficienței cronice de atașament, al unui vid relațional. Efectele acestui sindrom se regăsesc pe diferite planuri: ele se concretizează adesea la nivelul conduitei elementare, pot de asemenea provoca tulburări de somn, reacții imunologice deficitare, boli psihice cronice, întîrzieri în dezvoltarea fizică. Pe plan psihic, pe primul plan apare incapacitatea de a stabili relații, rezistență la solicitări sau încercări de apropiere de orice fel, incapacitatea de a comunica, apatia, atonia, lipsa contactului ochi-ochi, retragerea din fața contactului fizic. La copiii de peste un an se constată de asemenea tulburări aș-roape în toate sectoarele dezvoltării psihice: retard parțial, sau global în dezvoltarea psihomotrică, apatie sau dîmpotrivă, instabilitate psihomotrică, o serie de comportamente fără conținut desfășurate în gol, tulburări masive ale organizării spațiotemporale și ale schemei corporale, retardul sau absența dezvoltării conștiinței de sine, inclusiv a identității sexuale. Astfel descris, sindromului dezorganizării structurale îi este caracteristică tulburarea sau lipsa legăturilor dintre diferitele sectoare ale personalității.

Lotul de subiecți și metoda de cercetare. Cercetarea efectuată în vederea evidențierii efectelor hospitalismului și ale deprivării materne, asupra dezvoltării psihomotrice în general, respectiv asupra dezvoltării cognitive în special, s-a efectuat pe un lot de 54 de copii avînd vîrsta cronologică între 2 și 4 ani, instituționalizați în leagănul de copii din Cluj-Napoca. Subiecții cuprinși în lotul experimental provin în marea lor majoritate din familii dezorganizate sau cu un nivel socioeconomic și cultural foarte redus. Copii au fost selecționați în așa fel încît să nu prezinte leziuni cerebrale de tipul encefalopatiilor sau afecțiuni genetice.

Culegerea datelor s-a efectuat prin gruparea lor după criteriul variabilelor independente și dependente, în ipoteza existenței în mediul instituțional a unor factori comuni care marchează traseul evolutiv al copiilor ocrotiți în instituții. Din categoria variabilelor independente am urmărit vîrsta co-

piilor, durata internării, timpul petrecut în familie și numărul secțiilor instituționale parcurse de copil. Din categoria variabilelor dependente obținute în urma examinării psihologice individuale s-a urmărit: coeficientul de dezvoltare psihomotrică (C.D.P.M.), care a fost determinat pe baza unei fișe de evaluare adaptată pentru leagăne de copii; coeficientul de dezvoltare socială (C.D.S.), calculat pe baza scării Brunet-Lézine, și nivelul de activism (evaluat în urma unei probe de joc liber).

Analiza și interpretarea datelor. Analiza variabilelor dependente releva procentul foarte scăzut al activităților psihomotrice cerute de scările de dezvoltare, raportat la normele acestor scări: 52% la scara abreviată de dezvoltare psihomotrică și doar de 39% la scara de dezvoltare social afectivă. Aceste constatări în concordanță cu datele observației clinice asupra lotului de subiecți, au impus încercarea de a introduce programe pentru recuperare retardului copiilor. Aplicarea acestor programe a avut efect doar într-un număr nesemnificativ de cazuri, evidențiat prin creșterea coeficientului de inteligență. Acest fapt pune problema teoretică a importanței structurilor individuale și mai ales a diagnosticării surselor rezistenței la modificările din partea adultului. Am încercat să aflăm originile acestor rezistențe prin-

Tabelul 1

Datele statistice ale populației

Variabile		Media	Dispersie	Minim	Maxim
Variabile independente	Vârsta (în luni)	35,42	6,35	23	48
	Durata internării	23,74	10,57	2	47
	Durata petrecută în familie	7,68	7,76	0	30
	Numărul secțiilor parcurse	4,53	1,69	2	9
Variabile dependente	C.D.P.M.	52,68	13,49	28	83
	C.D.S.	39,46	14,73	20	73
	Activism	16,31	8,22	0	30

Tabelul 2

Corelațiile factorilor dependenți și independenți la lotul studiat

Variabile		V.Cr.	D.I.	T.F.	N.S.	CDPM	CDS	Act.
Variabile independente	Vârsta cronologică (V.C.)	1						
	Durata internării (D.I.)	57	1					
	Timpul în familie (T.F.)	04	61	1				
	Numărul secțiilor (N.S.)	29	-04	-09	1			
Variabile dependente	C.D.P.M.	-32*	-45*	+39*	-17	1		
	C.D.S.	-42*	-44*	+39*	-23	78*	1	
	Activism (Act.)	27*	-10	+36*	18	60*	49*	1

* indică coeficienți de corelație semnificativi la $p < .02$

tr-o analiză mai detaliată a ponderii diferitelor variabile independente și a corelațiilor lor cu variabilele dependente.

Corelațiile obținute sînt în concordanță cu datele literaturii de specialitate arătînd că durata internării copilului în leagăn corelează negativ la un prag semnificativ, cu dezvoltarea psihomotrică și social-afectivă, iar timpul petrecut de copil în familie corelează pozitiv în mod semnificativ cu aceleași variabile. Cota de activism a copiilor, care sesizează atitudinea activă în fața stimulilor din mediu, corelează puternic pozitiv cu timpul petrecut de copil împreună cu mama lui, ceea ce induce concluzia că, deși acești copii provin în majoritate din familii dezorganizate, în care calitatea îngrijirii este deficitară din diferite puncte de vedere, totuși interacțiunea copilului cu mama este cea care definește activismul adaptării ulterioare a copilului.

Pentru analiza mai fină a aspectului acestor variabile independente asupra dezvoltării în instituție, am procedat la fracționarea lotului, după cum urmează :

Tabelul 3

Analiza comparativă a medliilor variabilelor dependente în funcție de împărțirea lotului în subgrupe, date de valorile variabilelor independente

Variabile independente	Vîrsta cronologică			Durata internării			Timpul petrecut în familie			Număr de secții parcurse			
	Categoria (luni)	Număr copii	m	Categoria (luni)	Număr copii	m	Categoria (luni)	Număr copii	m	Categoria (luni)	Număr copii	m	
C.D.P.M.	< 40	15	48,00	37-48	7	42,42	0-6	27	48,51	6	12	43,50	
	30-39	27	51,59	25-36	11	44,72	7-12	13	51,38	4	5	26	51,60
	24-29	12	61,00	11-24	25	57,12	13<	14	50,57	2	3	16	56,81
C.D.S.	< 40	15	31,33	37-48	7	25,57	0-6	27	35,51	6	12	35,50	
	30-39	27	40,44	25-36	11	36,36	7-12	13	36,46	4	5	26	36,84
	24-29	12	47,41	13-24	25	43,32	13<	14	50,57	2	3	16	46,48
Activism	< 40	15	18,66	37-48	7	14,71	0-6	27	13,55	6	12	17,75	
	30-39	27	16,66	25-36	11	13,18	7-12	13	18,07	4	5	26	17,00
	24-29	12	12,58	11-24	25	17,80	13<	14	20,00	2	3	16	14,12
				0-12	11	17,09							

Din punctul de vedere al vîrstei cronologice — conform rezultatelor cuprinse în tabelul 3 — retardul după criteriul C.P.D.M. și al activismului este mai evident la copiii între doi ani și jumătate și trei ani față de cei mai mici, iar în funcție de C.D.S. efectul retardării apare mai pregnant la vîrste mai mari. Efectul timpului petrecut în familie diferă și el în funcție de categoriile luate în considerare. Diferențe semnificative dar cu orientare

inversă față de variabila vârstei cronologice se pot constata în cazul C.P.D.M. și C.D.S. la copiii care au petrecut mai mult de 12 luni în sinul familiei. Aceștia se mențin la nivele mai înalte de dezvoltare (la $p. 0,02$). De asemenea, în funcție de nivelul de activitate se pot constata diferențe semnificative (la $p. 0,02$) în favoarea categoriei de copii care au petrecut mai mult de 12 luni în familie, față de cei care au stat mai puțin de 6 luni în familie. Datele obținute concordă cu cele ale lui Bowlby, și întăresc ipoteza conform căreia dacă timpul petrecut de un copil în familie depășește un an de viață se produc modificări pozitive, stabile în structura psihică a copilului, dându-i șanse semnificativ mai mari pentru dezvoltarea psihică și socială ulterioară.

În privința efectului duratei internării în leagănul de copii, rezultatele arată diferențe semnificative în favoarea copiilor din grupul celor care au stat mai puțin de doi ani în instituție, față de cei care au stat trei, respectiv patru ani. În cazul variabilei „numărul secțiilor instituționale parcurse” apar diferențe între grupul de copii care au trecut prin 2–3 secții respectiv cei care au parcurs 4–5 secții instituționale.

Analiza de varianță a factorilor urmăriți a condus la următoarele ponderi ale variabilelor independente în cazul celor trei variabile dependente urmărite:

Tabelul 4

Ponderile fiecărei variabile independente în varianța variabilelor dependente

Variabile dependente \ Variabile independente	C.D.P.M.	C.D.S.	Activism
Vârsta cronologică	-0.36	-0.86	0.33
Durata internării	-0.25	-0.01	0.00
Timpul în familie	0.42	0.68	0.41
Număr secții	-0.82	-0.81	-0.69

Rezultatele acestui tabel subliniază încă o dată valoarea timpului petrecut în familie asupra progresului copiilor în dezvoltarea lor, și în perioada care urmează separarea de mamă. Noutatea constă însă în relevarea ponderii negative a numărului de secții parcurse de copil după separarea sa de familie, față de ceilalți factori dependenți luați în considerare. Deci, una din posibilitățile de intervenție, pentru prevenirea scăderii ritmului de dezvoltare și pentru menținerea atitudinii active a copiilor este reducerea la minim a numărului de secții parcurse de copil.

Din punctul de vedere al analizei conceptului de modificabilitate psihică, problema febretică se poate pune și în sensul larg al variației struc-

turilor psihice dependent de modificările mediului social. Această accepție privește bipolar acțiunea mediului, atât în sensul facilitării, dar și al împiedicării dezvoltării psihice. Într-un model propus de D.F. Horowitz (1978, 1982, 1984) nivelul dezvoltării psihice al unui copil la un moment dat este rezultatul acțiunii mediului, caracterizat de anumite calități facilitatoare, respectiv limitatoare ale dezvoltării, acțiune care se exercita asupra unor structuri psihice individuale, caracterizate printr-un anumit nivel psihic și grad de vulnerabilitate. Variabila denumită de Horowitz **vulnerabilitate** este considerată, în acest model interacționist, ca fiind răspunzătoare de variabilitatea modalităților de răspuns ale copiilor la condițiile de mediu: unii copii au o dezvoltare bună, chiar într-un mediu nefavorabil, alții par a fi dependenți în mult mai mare măsură de condiții prielnice din mediul social și familial. În acest fel ritmul dezvoltării psihice nu se datorează caracteristicilor individuale ale copilului, ci este rezultatul, gradului de consistență al procesului combinatoriu de interacțiune dintre organism și mediu.

La unii copii, de-a lungul evoluției nu se modifică sensibil nici caracterul facilitator al mediului, nici nu se instalează schimbări la nivelul organismic — individual. În astfel de cazuri se poate presupune că dezvoltarea psihică va urma un traseu evolutiv continuu. În cazul altor copii, se pot instala schimbări la nivelul vulnerabilității organismului, adică al dependenței de stimulare din partea mediului, datorate fie unor caracteristici constituționale, fie ca rezultat al experiențelor de învățare. Dacă mediul nu-și va schimba și el caracteristicile pentru a sprijini schimbările, atunci se poate presupune că dezvoltarea va fi discontinuă. Conform modelului, schimbările survenite în mediul de viață al copilului vor determina, în funcție de structurile individuale ale acestuia, modificări ale ritmului dezvoltării intelectuale. Unele argumente în favoarea modelului menționat, privind rolul facilitator al mediului, pot proveni din *studiile* devenite clasice, *de tip longitudinal* care urmăresc modificările nivelului de inteligență ale unor grupuri de copii care au trăit schimbări majore în comunitatea de origine. De exemplu, Wheeler a notat diferențe semnificative în coeficienții de inteligență, măsurați în 1930, ai unui grup de copii dintr-o comunitate de munte izolată și cu un nivel socioeconomic redus, față de înregistrările aceleiași grup de copii după o perioadă de 10 ani. În acest timp aspectul localității s-a schimbat considerabil: s-au construit căi de acces către această localitate, s-au îmbunătățit condițiile social-economice ale majorității locuitorilor și, astfel, aceștia și-au putut permite să-și cumpere radiouri, să-și trimită copiii la școală etc. Deci, ca urmare a dezvoltării comunității, coeficienții de inteligență diferă în medie cu 11 puncte, de la 82 în 1930, la 93 în 1940.

Shaffer menționează și alte cercetări efectuate în Hawai și S.U.A. de către Finch (1946), Smith (1942) și Lee (1951) în care se relevă creșteri substanțiale ale nivelului de inteligență al copiilor, ca urmare a schimbărilor sociale și educaționale din comunitățile în care trăiau.

Date foarte interesante s-au strins și continuă să se înregistreze privind evoluția nivelului intelectual al copiilor și tinerilor evrei etiopieni, ajunși

în Israel în anii 80. Ei au provenit din sate etiopiene, în care ocupațiile de bază erau olăritul, prelucrarea metalelor și creșterea animalelor și s-au adaptat la diferența socio-culturală și informațională din Israel într-un timp foarte scurt: au învățat o limbă nouă, s-au acomodat culturii urbane deschise și tehnologiei moderne. În general, datele înregistrate în evaluarea coeficienților de inteligență ale familiilor de emigranți (în S.U.A., Israel etc.) provenind dintr-un mediu de origine caracterizat de un nivel cultural și socio-economic redus, arată creșteri spectaculoase ale C.I. la tînăra generație față de membrii familiei de proveniență.

Un alt gen de studii experimentale folosește metodele *studiului comparativ transversal* care, din perspectiva modelului lui D. Horowitz permite compararea intergrup a copiilor delicienți, normali, talentați sau cu anumite probleme specifice (de ex, tulburări instrumentale), din punctul de vedere al unui anumit proces psihic supus intervenției experimentale. În acest fel se aduc noi date privind factorii primari care determină caracterele diferențiale ale acestor grupuri de copii privind dezvoltarea și funcționarea cognitivă. N. Brewer, de exemplu, urmărește relația dintre viteza de reacție și precizie, pe de o parte și inteligență, pe de altă parte, relație, care în ultimii ani a influențat parțial teoretizările legate de inteligență. Deși diferiți cercetători au obținut corelații convingătoare între coeficienții de inteligență (C.I.) și timpul de reacție (T.R.), autorul citat ridică din perspectiva diferențelor de grup, problema modificabilității relației ca urmare a unui antrenament sistematic. Datele obținute de Brewer arată că subiecții retardați mental au răspuns cu o viteză mai mică decât cei normali, dar precizia răspunsurilor s-a ridicat la valori similare. De asemenea subiecții retardați mental au avut rezultate sensibil îmbunătățite în urma unor „experiențe anterioare eficiente”, rezultate care, în multe experimente, sînt sensibil asemănătoare subiecților normali. Alte experimente indică diferențe între copii normali și cei supradotați în privința timpului de reacție, dar și al codării și decodării datelor senzoriale. Analizînd diferențele acestor funcții psihice primare, ca și posibilitățile de îmbunătățire a performanțelor, autorii au arătat că ele sînt rezultante ale unor operații procesuale complexe, ale unor strategii care reflectă învățarea anterioară. Ca urmare, din ce în ce mai mulți cercetători se orientează către studiul eficacității strategiilor cognitive implicate în instruirea cognitivă la diferite grupe de copii.

Belmont și Butterfield au revăzut 114 studii privind eficacitatea instruirii și transferul unor strategii cognitive. Majoritatea lor au avut, la copii retardați, efecte scăzute în cazul transferului la alte sarcini. Strategiile care au inclus procedee psihice supraordonate, adică de ordinul metacogniției, au constituit însă excepții. Borkowsky și Kurtz au scos în evidență posibilitățile efectelor antrenării proceselor de execuție la copii retardați. Comparați cu grupul de copii normali, deși au prezentat o spontaneitate redusă în aplicarea strategiilor, ei beneficiază substanțial de pe urma unei instrumetări cu strategii de rang superior, de selecție și autocontrol a propriilor procese psihice. Aceiași autori semnalizează diferențele calitative între patternurile metacognitive ale copiilor talentați, retardați, normali și a celor cu tulburări de învățare, arătînd că, în principal acestora li se datorează

diferențele în favoarea copiilor talentați, ce apar în performanțele percep-tive și muzice foarte de timpuriu, fiind primele semne ale dotării intelek-tuale observate de părinți. Conform ipotezei lui Borkowsky, părinții care înțeleg aceste semne distinctive, oferă copiilor experiențe bogate de învățare și multe jocuri de înbogățire a funcțiilor cognitive. Astfel, acești copii își vor forma o bază bogată de strategii generale de cunoaștere, ceea ce va ușu-ra formarea ulterioară de noi strategii cognitive, atât generale cât și speciale. Ca urmare, la ei se va putea forma o atitudine pozitivă față de sarcinile cog-nitive, înrădăcinată într-o largă gamă de strategii de cunoaștere. În acest fel cercetările transversale care pun în evidență diferențele în randamentul cognitiv prin prisma gradului de normalitate, respectiv de dotare superioară sau de afecțiune a organismului, pot explica în parte și conceptul de modificabilitate psihică din perspectiva caracteristicilor de grup.

Specificul modelului interacționist a lui Horrowith s-ar putea pune în evidență cel mai bine prin *cercetări de tip combinat longitudinal și trans-versal*, adică investigații care studiază evoluția în timp, în condiții experi-mentale date a unor loturi de copii care diferă în privința anumitor varia-bile legate de caracteristicile lor personale. Astfel de cercetări complexe a efectuat Hunt, care a studiat comparativ efectul în timp a diferitelor tipuri de educație asupra unor grupuri de copii crescuți în orfelinat, în instituții cu îngrijire pe timpul zilei, acasă în familie și la cei adoptați. A constatat de exemplu că simpla creștere a ratei educator-educat, care permite adultu-lui să acorde o atenție mai mare unui anumit număr de copii a dus la modificări substanțiale a nivelului de dezvoltare în toate modalitățile de educație instituționalizată. La aceasta se poate adăuga efectul în înzestrarea materială și în mobilier, dar mai ales formarea specială asigurată persoanelor de îngrijire, în urma cărora dezvoltarea copiilor din orfelinate a depășit, în multe cazuri dezvoltarea copiilor crescuți acasă și proveniți din familii de muncitori cu venituri modeste. În concluziile sale privind seria sa de cercetări, Hunt a relevat creșterile însemnate în dezvoltarea psihomotrică a copiilor, înregistrate în urma îmbunătățirilor sistemelor educative insti-tuționale, ceea ce demonstrează resursele copiilor în privința maleabilită-ții, a educabilității lor.

O accepție teoretică și totodată, operaționalizarea ei la nivelul practicii educaționale, ne-o oferă R. Feuerstein în cadrul concepției pe care o denumește „Experiența învățării mediate”. Spre deosebire de J. Piaget, care subliniază rolul organismului copilului, al maturizării sale în receptarea stimulilor și în elaborarea răspunsurilor, Feuerstein accentuează rolul adultului care, mai mult sau mai puțin intenționat, vizează apariția unor schimbări și progrese în reacțiile copilului. Adultul (părintele, educato-rul) devine, astfel, organizatorul experiențelor de învățare ale copilului — rol pe care autorul îl denumește de mediator. Experiențele de învățare mediate explică diversitatea naturii umane și capacitatea ei de schimbare, de adaptare, respectiv de a fi modificată. Modificabilitatea este deci capa-citatea de a fi modificat de experiențele externe, prin intervenția unui mediator între stimuli și organism și nu doar prin expunerea directă la factori educativi. Calitatea medierii va determina capacitatea de învățare

a copilului, capacitate în a cărei manifestare afectivă el va avea un rol activ. În delimitarea modificabilității Feuerstein insistă asupra caracterului activ, participativ al subiectului, căruia i se adresează acțiunea educativă. Educabilitatea fiind expresia autoplăsticității organismului, ea își are originea în medierea interacționalității, a reciprocității, a transcendenței și a semnificației. Pentru Feuerstein, privind relația dintre mediere și modificabilitate, cu cât un individ a beneficiat mai mult de experiențe de învățare mediată, cu atât capacitatea lui de a fi modificabil ca urmare a unei expuneri directe la sarcini de învățare va fi mai mare. Deci medierea este pentru copil o premisă („prerechizită”) a prelucrării autonome, independente a stimulilor din mediu. Ca rezultat al medierii apar reprezentările interne, atenția concentrată și stabilă, folosirea unor strategii de memorare, de explorare și de rezolvare, capacitatea autoreglatoare a limbajului, gândirea reflexivă. Validitatea concepției lui Feuerstein este demonstrată de aplicabilitatea, pe o scară populațională vastă, a instrumentelor sale de antrenament cognitiv cunoscute sub numele de „îmbogățire instrumentală”. Ele nu au menirea obișnuită de a remedia anumite răspunsuri și deprinderi, adică de a corecta comportamentul la nivelul exterior, de suprafață ci ele vizează declanșarea unor schimbări în natura structurilor cognitive care la rândul lor să modifice nivelul și direcția dezvoltării cognitive. Modificabilitatea cognitivă la Feuerstein nu se referă la orice fel de schimbări ci tocmai la cele structurale, care afectează ansamblul modului de interacțiune dintre organism și mediul său exterior, respectiv sursele sale de stimulare. Modificările structurale se diferențiază de cele care apar în urma maturizării organismului (ca, de exemplu, depășirea de către copil a stadiului de deplasare tîrîș, prin deplasarea în picioare) sau de cele de achiziționare de cunoștințe (aplicarea algoritmului corespunzător unei noi operații aritmetice). O modificare în sensul dat termenului de către Feuerstein este o schimbare esențială, petrecută la nivelul individului, care va determina evoluția sa psihică viitoare, va pune în mișcare o creștere în capacitatea de recepție și de prelucrare a stimulilor. În concepția autorului amintit și a colaboratorilor săi modificabilitatea structurală are următoarele trăsături: permanență, care se referă la durata modificării, în timp și în spațiu; caracterul cuprinzător („pervasiveness”) care este legat de procesul de difuziune a schimbării, care se extinde de la parte la întreg; centralitatea, care reflectă caracterul de autoperpetuare, autoreglator și autonom al schimbărilor care, în urma medierii, vizează structurile psihice centrale. Dacă concepțiile prezentate anterior privind capacitățile recuperatorii, compensatorii și activatoare ale unor deficiențe situate la nivel neurofiziologic sau datorate deprivării de stimulare subliniază importanța stimulării timpurii, autorul citat și colaboratorii săi subliniază caracterul structural modificabil al psihicului uman pe tot parcursul evoluției sale stadiale, independent de vârsta subiectului. Cum am mai menționat, în această accepțiune termenul de modificabilitate cognitivă este foarte puternic ancorat în practica educativă, recuperatorie și stimulantă. Feuerstein a elaborat și a validat un set de instrumente de îmbogățire cognitivă,

care se adresează cu mare precizie unor funcții psihice deficitare și au ca scop fundamental creșterea modificabilității psihice, adică a capacității organismului de a profita de experiența de învățare.

Scopul major al folosirii programelor de îmbogățire instrumentală este de a crește flexibilitatea structurilor cognitive față de experiențele de învățare. Călea urmată este cea a stimulării funcțiilor cognitive deficitare, prin formarea unor structuri de operații pe baza unor noțiuni și relații care să faciliteze aceste operații. Pe lângă dezvoltarea capacității efective de rezolvare a diverselor probleme cognitive (cele care solicită abilități ca: relații spațiale, memoria vizuală și numerică, formarea noțiunilor, comparații, orientare spațială, capacitate de abstractizare) programul își fixează ca scop creșterea motivației persoanei în cauză față de sarcinile cognitive.

Concluzii. 1. Modificabilitatea funcțiilor cognitive este o realitate, rezultată în urma intervenției unei persoane care să mijlocească relația unui copil cu lumea sa înconjurătoare.

2. Extensiunea și valoarea modificabilității variază în funcție de vîrstă și de nivelul intelectual al copiilor. Aceasta presupune necesitatea și posibilitatea modificării unor funcționalități psihice atât la copiii retardați, cît și la cei normali și talentați.

3. Din punctul de vedere al analizei conceptului de modificabilitate psihică problema teoretică se poate pune și în sensul larg al variației structurilor psihice dependent de modificările mediului social. Această accepție privește bipolar acțiunea mediului și a persoanelor care influențează copilul, conducînd fie la activarea dezvoltării psihomotorice, fie la stagnarea sau încetinirea ritmului de evoluție.

BIBLIOGRAFIE

1. Ainsworth, M. D., 1952, *Psychodiagnostic Assessment of a Child after Prolonged Separation*, in *Early Childhood*, Brit. J. of Medical Psychology, 25, p. 169-201.
2. Bowlby, J., 1973, *Attachment and Loss*, Penguin Books, New York.
3. Changeux, J. P., 1983, *L'homme neuronal*, Paris, Fayard.
4. Cohen, R., 1982, *Playdoyer pour les apprentissages precoces*, Paris, P.U.F.
5. Feuerstein, R., 1990, *Instrumental Enrichment*, Baltimore, Parc Press.
6. Inhelder, B., 1943, *Le diagnostic du raisonnement chez les debiles mentaux*, Paris, Delachaux et Niestle.
7. Kreisler, I., 1990, *Les inorganisations structurales du jeu de l'enfant, consequences de carences affectives chroniques*, Paris, P.U.F.
8. Rutter, M., 1972, *Parent-Child Separation Psychological Effect on the Children*, „J. of Child Psychology”, 12, p. 30-42.
9. Spitz, R., A., Wolf, M., 1946, *Anaclitic Depression: an Inquiry into the Genesis of Psychiatric Conditions in early Childhood*, in: *Psychoanalytic study of Childhood*, vol. 2, p. 313-342.

UN ALGORITM DE CONSTRUIRE A UNEI SCALE CU O CONSISTENȚĂ INTERNĂ RIDICATĂ

MONICA ALBU, HORIA D. PITARIU

RÉSUMÉ — Un algorithme pour la construction d'une échelle avec une consistance interne élevée. On propose une méthode itérative de sélection des items pour construire une échelle d'un test psychologique. Le but poursuivi est d'obtenir une grande valeur du coefficient Kuder-Richardson 20 (KR20). L'échelle d'autoritarisme (l'échelle A) qui a été construite par cet algorithme contient 16 items qui font partie de l'Inventaire Psychologique California (CPI). Elle a une consistance interne élevée: KR20 = 0.81 pour les hommes et KR20 = 0.84 pour les femmes.

O condiție pe care trebuie să o îndeplinească orice scală de evaluare a performanțelor la un test psihologic este aceea de a fi precisă, lipsită de erori, adică de a avea o fidelitate bună. În cazul testelor utilizate pentru a se lua decizii de personal și al celor care împart indivizii în mai multe categorii pe baza unor diferențe mici între ei, este obligatorie obținerea unei fidelități ridicate (Murphy și Davidshofer, 1991).

S-a încercat chiar impunerea unor valori minime necesare pentru fidelitatea diverselor tipuri de teste (Murphy și Davidshofer, 1991). Pe această temă, părerile sînt diferite. De exemplu, Kelly (Guilford, 1965) recomandă acceptarea testelor ai căror coeficienți de fidelitate sînt mai mari decît 0,94. Alți autori indică valoarea minimă de 0,90. Este, însă, foarte dificil să se obțină teste valide care să fie și fidele. Din acest motiv, întîlnim frecvent situații cînd sînt utilizate teste cu valori mai scăzute ale coeficienților de fidelitate, ajungîndu-se pînă la 0,70 (Guilford, 1965).

Formulele de calcul descrise, în literatura psihologică, pentru estimarea fidelității testelor depind atît de caracteristicile măsurate de test (generale/specifice, durabile/temporale) și, deci, de procedura aplicată (metoda test-retest, metoda formelor paralele sau metoda analizei consistenței interne), cît și de tipul itemilor care intră în componența testului și de modul în care sînt cotați. Dar, toate aceste formule furnizează coeficienți de fidelitate ale căror valori sînt determinate de caracteristicile itemilor testului: de media și dispersia scorurilor, de intercorelațiile itemilor și de corelațiile liniare itemi-test.

Pornind de la această observație ne-am pus problema identificării unor condiții care să fie impuse la selectarea itemilor într-o scală, pentru a se obține o fidelitate ridicată.

În studiile de specialitate există păreri diferite privind caracteristicile itemilor care sînt importante pentru formarea unei scale de bună calitate și, mai ales, referitoare la valorile optime ale acestora.

Guilford (1965), de exemplu, consideră că testele compuse din itemi ale căror intercorelații liniare sînt cuprinse între 0,10 și 0,60 au o fidelitate bună și o validitate satisfăcătoare. Recomandarea sa este, însă destul de generală și greu de urmat. Ce se întîmplă dacă doi itemi au coeficienți de corelație în afara acestui interval, corelațiile cu ceilalți itemi fiind corespunzătoare? Trebuie eliminați amîndoi sau numai unul dintre ei?

O altă condiție care se impune adesea itemilor unei scale valide este aceea de a avea corelații liniare pozitive, semnificative statistic, cu scorul total al scalei (Davis, 1955; Standardele pentru teste educaționale și psihologice, 1974). Înseamnă că funcția de regresie a fiecărui item față de scală este o dreaptă cu pantă pozitivă.

În practică, însă, această cerință este dificil de utilizat pentru a îmbunătăți fidelitatea scalei. Întrucît scorul scalei este dependent de cotele itemilor componenți, este posibil ca un singur item să determine obținerea unor corelații scăzute cu scala pentru mai mulți itemi. Bazîndu-ne numai pe valorile coeficienților de corelație item-scală riscăm să eliminăm unii itemi corespunzători.

Pe de altă parte, s-a putut constata că în cazul multor scale cu o consistență internă ridicată curbele de regresie item-scală nu sînt liniare. Unele sînt liniare pe porțiuni, mai frecvent la extremitățile intervalului de definiție. O condiție pe care o indeplinesc, însă, majoritatea itemilor scalelor fidele, și pe care o considerăm necesară, este aceea de a avea curbe de regresie item-scală nedescrescătoare, fiind logic ca, atunci cînd itemul măsoară același lucru ca și întreaga scală din care face parte, scorul său mediu să crească pe măsură ce crește scorul scalei.

Trebuie menționat, în plus, că este posibil să se obțină un coeficient de corelație liniară pozitiv și semnificativ statistic chiar atunci cînd curba de regresie item-scală nu este nedescrescătoare, ci prezintă schimbări de monotonie. Deci valoarea coeficientului de corelație liniară nu este suficientă pentru caracterizarea alurii curbei de regresie.

Ținînd cont de observațiile enunțate mai sus s-a procedat la construirea unui algoritm care permite formarea unei scale a unui test psihologic pornind de la o mulțime de itemi dihotomici experimentați în prealabil (care au trecut prin procedura analizei de itemi).

Algoritmul aplică următoarele formule și metode de calcul:

- scorul scalei se obține prin însumarea cotelor itemilor componenți;
- fidelitatea scalei se estimează prin formula Kuder-Richardson 20:

$$KR20 = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum_{j=1}^n f_j (1-f_j)}{\sigma^2} \right)$$

unde:

n = numărul de itemi din scală;

σ^2 = dispersia scorurilor scalei;

f_j = frecvența relativă a celor care au obținut un punct la itemul i_j , egală cu scorul mediu al itemului i_j ;

— pentru determinarea curbei de regresie a unui item față de scală se aplică metoda celor mai mici pătrate folosind funcții continue, care pot avea expresii analitice diferite pe 1—3 intervale consecutive ale mulțimii de definiție, componenta centrală fiind polinomială de gradul al treilea, iar componentele laterale (dacă există) fiind polinoame de gradul întâi. Concret, dacă scala este alcătuită din n itemi: i_1, i_2, \dots, i_n , scorurile posibile fiind $0, 1, \dots, n$ și dacă pentru fiecare item i_k ($k = 1, 2, \dots, n$) notăm cu p_k funcția:

$$p_k: \{0, 1, \dots, n\} \rightarrow [0, 1]$$

$$p_k(t) = \begin{cases} \text{frecvența relativă a persoanelor care obțin un} \\ \text{punct la itemul } i_k, \text{ din totalul celor care au} \\ \text{realizat } t \text{ puncte la scală, } t = 1, 2, \dots, n \\ 0, t = 0 \end{cases}$$

atunci curba de regresie a itemului i_k față de scală este o funcție care îndeplinește următoarele condiții:

$$(1) \quad c_k: [0, n] \rightarrow [0, 1]$$

$$(2) \quad c_k(x) = \begin{cases} f_k(x), & x \in [0, a] \\ g_k(x), & x \in (a, b) \\ h_k(x), & x \in [b, n] \end{cases} \quad 0 \leq a \leq b \leq n$$

unde:

$$(3) \quad \begin{aligned} &f_k \text{ și } h_k \text{ sînt polinoame de gradul întâi;} \\ &g_k \text{ este polinom de gradul al treilea.} \\ &f_k(a) = g_k(a) \text{ și } g_k(b) = h_k(b) \end{aligned}$$

$$(4) \quad \sum_{i=0}^n [p_k(i) - c(i)]^2$$

ia valoarea minimă.

În continuare, vom numi *curbă caracteristică a itemului i_k* orice funcție c_k care îndeplinește condițiile (1)–(4).

Se observă că prin condițiile impuse nu s-au eliminat dreptele de regresie. Ele corespund cazului cînd c_k este un polinom de gradul întâi pe intervalul $[0, n]$, deci cînd $a = b = n$. Dar, pentru unii itemi i_k , în mulțimea definită prin condițiile (1)–(4) se poate găsi o funcție c_k care să aproximeze punctele $p_k(0), p_k(1), \dots, p_k(n)$ mai bine decît dreapta de regresie și, în plus, să imite mai bine alura funcției p_k , punînd în evidență eventualele schimbări de monotonie, ceea ce polinoamele de gradul întâi nu sînt capabile să facă.

Algoritmul pe care l-am elaborat construiește o scală a unui test psihologic prin extragerea itemilor dintr-o mulțime de itemi dihotomici M , astfel încît:

a — curba caracteristică a fiecărui item al scalei este nedescrescătoare față de scală;

b — la scala existentă la un moment dat se adaugă acel item care produce cel mai mare coeficient de fidelitate KR20.

Algoritmul ține cont și de următoarea observație:

Este posibil ca fiecare dintre itemii i_1, i_2, \dots, i_n să aibă curba caracteristică monotonă față de scala formată din ei, itemul i_{n-j} să aibă curba caracteristică monotonă față de scala alcătuită din itemii $i_1, i_2, \dots, i_n, i_{n-j}$, dar să existe cel puțin un item $i_j, j \in \{1, 2, \dots, n\}$ a cărui curbă caracteristică față de scala formată din itemii i_1, i_2, \dots, i_{n-j} să nu fie monotonă.

Din acest motiv nu se va adăuga un item unei scale decât după ce se verifică dacă itemii scalei au curbe caracteristice monotone față de noua scală.

Algoritmul se compune din următorii pași:

Pasul 1: $M := \{i_1, i_2, \dots, i_n\}$ este mulțimea de itemi;

i_0 este itemul de pornire;

$s := \{i_0\}$ este scala construită

$k := 1$ este numărul de itemi ai scalei s

Pasul 2: $P = \emptyset$

Pentru fiecare item $i_j \in M$ se determină curba caracteristică a itemului i_j față de scala $s \cup \{i_j\}$ și, dacă aceasta este nedescrescătoare, se pune $P = P \cup \{i_j\}$.

Pasul 3: Dacă $P = \emptyset$, se trece la pasul 8.

Pasul 4: Se pune $KRMAX := -0$ și $JMAX := 0$

Pasul 5: Pentru fiecare $i_j \in P$:

— se calculează, folosind scorurile scalei $s_j = s \cup \{i_j\}$:

$KR(s_j)$ = coeficientul de fidelitate Kuder-Richardson 20 al scalei s_j ;

— dacă $KR(s_j) > KRMAX$, se pune $KRMAX := KR(s_j)$ și $JMAX := j$

Pasul 6: Pentru fiecare item $i_m \in s \cup \{i_{JMAX}\}$:

— se determină curba caracteristică față de scala $s \cup \{i_{JMAX}\}$;

— dacă aceasta nu este nedescrescătoare, se elimină itemul i_{JMAX} din mulțimea P :

$$P := P \setminus \{i_{JMAX}\}$$

și se trece la pasul 3.

Pasul 7: Se adaugă itemul i_{JMAX} scalei s și se elimină din M :

$$s := s \cup \{i_{JMAX}\}$$

$$M := M \setminus \{i_{JMAX}\}$$

$$k := k + 1$$

Dacă $M \neq \emptyset$ se trece la pasul 2.

Pasul 8: STOP

S-a obținut scala s cu k itemi.

Algoritmul poate fi modificat, introducând condiția de oprire dacă valoarea coeficientului de fidelitate se află sub un anumit prag sau atunci

cind valorile coeficienților Kuder-Richardson 20 scad de la un pas la altul.

Rezultate experimentale: Scala A

Prin construirea acestei scale s-a urmărit obținerea unui mijloc de evaluare a comportamentului autoritar, a dorinței subiectului de a se impune ca lider al unui colectiv.

Scala proiectată se compune din itemi extrași din *Inventarul Psihologic California* (CPI) (Gough, 1987; Pitariu, Albu, 1993). CPI este un chestionar conceptualizat încă de la început ca un „sistem deschis”, el oferind posibilitatea derivării unor scale suplimentare în urma unui demers experimental de identificare a unor itemi care converg în aceeași direcție. De fapt, așa se și explică de ce, de-a lungul timpului, inventarului original i s-au adăugat mai multe scale suplimentare, în ultima versiune fiind incluse 20 de scale axate pe așa-numite „folk concepts” care permit explicarea și predicția unui evantai larg de comportamente interpersonale.

În construcția scalelor CPI, s-a pornit de la un punct de vedere instrumentalist, adică o scală sau test trebuie judecat pe baza unui criteriu pragmatic sau utilitarist; de pildă, o scală care măsoară sociabilitatea trebuie să identifice indivizii pe care alte persoane îi descriu ca fiind prietenoși, plăcuți în societate, care agreează să fie înconjurați de alți oameni, să se afle în centrul acțiunilor sociale etc. Analiza topografică a CPI evidențiază faptul că fiecare scală a inventarului evaluează un complex de calități care definesc o aceeași denumire sau concept preluat din vorbirea curentă (de aici termenul de „folk concept”). Spre deosebire de alte inventare similare, scalele CPI nu au avut ca obiectiv păstrarea ortogonalității dintre scale, element adesea criticat (Gough, 1987). Construcția scalelor CPI s-a realizat pe două căi, una empirică și alta bazată pe analiza consistenței interne. Referindu-ne la scalele CPI, 13 sînt construite prin metode empirice, 4 prin metoda analizei consistenței interne și trei prin tehnici mixte sau alte strategii (Gough, 1987). Algoritmii pe care îi propunem optimizează metoda construcției scalelor pe baza analizei consistenței interne. Firește metoda propusă are un caracter general, fiind aplicabilă și în alte contexte similare, la alte chestionare sau inventare de personalitate.

CPI-ul a fost administrat în diferite zone geografice ale țării, pe loturi de subiecți adulți cu un statut profesional variat: studenți de la diferite facultăți, maeștri și tehnicieni, funcționari, economiști și ingineri. În total au fost examinați 629 de bărbați și 436 de femei. În ceea ce privește vârsta subiecților, situația se prezintă astfel:

	N	minim	maxim	media	σ
bărbați	576	18	62	38.745	8.340
femei	407	18	54	32.764	8.047

Pentru formarea scalei A s-au analizat toți cei 462 de itemi ai Inventarului Psihologic California. S-a pornit de la itemul 359 (Consider

că sînt sau aş putea fi un bun conducător al unui colectiv.) şi s-a construit mulţimea M reţinînd toţi itemii din CPI care au cu itemul 359 o relaţie de dependenţă probabilistică. Verificarea dependenţei probabilistice s-a bazat pe utilizarea testului χ^2 .

Iniţial răspunsul „adevărat” primea un punct, iar răspunsul „fals” zero puncte.

Itemii reţinuţi au fost cotaţi astfel: s-a acordat un punct răspunsului „adevărat” şi zero puncte răspunsului „fals”, dacă coeficientul de corelaţie dintre scorul acestui item şi scorul itemului 359 este pozitiv; dacă acest coeficient de corelaţie este negativ, atunci s-a cota cu un punct răspunsul „fals” şi cu zero puncte răspunsul „adevărat”.

La fiecare pas al algoritmului au fost eliminaţi acei itemi care, dacă ar fi fost adăugaţi scalei construite pînă în acel moment ar fi determinat ca cel puţin un item să nu mai aibă curba caracteristică nedescrescătoare. După 18 paşi nu a mai rămas nici un item disponibil. Dar, analizînd evoluţia coeficienţilor KR20 se constată că începînd de la pasul 16 valorile acestora scad (Tabelul 1). Din acest motiv am renunţat la ultimii trei itemi.

Tabelul 1

Itemii selectaţi de algoritmul în scala A			
(în ordinea în care au fost selectaţi)			
KR20	Nr. Răsp. item	Răsp.	Item
1	2	3	4
	359	a	Consider că sînt sau aş putea fi un bun conducător al unui colectiv.
0.7586	202	a	Dacă s-ar ivi ocazia aş putea fi un bun lider.
0.7921	412	a	Îmi place să dau ordine şi să organizez desfăşurarea unor acţiuni.
0.8112	376	a	Îmi place să organizez şi să decid ceea ce trebuie să facă fiecare persoană.
0.8247	31	f	Mă îndoiesc că aş face faţă într-un post de conducere.
0.8312	171	a	Cred că dacă aş avea o funcţie de conducere aş realiza mai mult decît majoritatea celor cu funcţii similare.
0.8311	53	a	Cred că mi-ar plăcea să mă bucur de autoritate asupra altora.
0.8342	256	a	Aş vrea să devin o persoană importantă în societate.
0.8364	452	f	No-mi place să vorbesc în faţa unui grup.
0.8394	379	f	N-aş prefera să am o foarte mare responsabilitate asupra altora.
0.8429	239	a	Îmi place să vorbesc în public.
0.8446	448	a	Oamenilor li se pare natural să facă apel la mine cînd trebuie să ia decizii.

Tabel 1 - continuare

1	2	3	4
0.8464	224	a	În mod obișnuit contez pe succes în acțiunile pe care le întreprind.
0.8466	179	a	Mi-ar plăcea să îmi asum răspunderea atunci când particip la o lucrare colectivă.
0.8462	274	a	Cred că știu cum se pot rezolva problemele internaționale actuale.
0.8463	19	a	Cred că mi-ar fi plăcut să lucrez ca organizator de șantier.
0.8459	54	f	Mă concentrez cu greu asupra unei sarcini sau asupra unei lucrări.
0.8453	339	f	Uneori mi se pare că nu știu bun de nimic.
0.8445	311	f	Nu știu să fac nimic așa cum trebuie.

Am obținut, astfel, o scală alcătuită din 16 itemi, cu următoarele caracteristici ale scorurilor :

	Bărbați (N = 629)	Femei (N = 436)
Media	9.17	6.03
σ	3.68	3.80
KR20	.81	.84

Se constată fidelitatea foarte bună a scalei A, pentru ambele sexe. (Pe același lot, coeficienții Kuder-Richardson 20 ai primelor 23 de scale din CPI variau între 0,409 și 0,835, doar 8 fiind mai mari decât 0,811 :

Sc : 0,813 pentru bărbați, 0,827 pentru femei ;

Gi : 0,835 pentru bărbați, 0,828 pentru femei ;

v3 : 0,820 pentru bărbați, 0,832 pentru femei ;

Wb : 0,814 pentru femei ;

v1 : 0,831 pentru femei.)

Coeficienții de corelație liniară între cei 16 itemi ai scalei au valori cuprinse între 0,051 și 0,612, doar cinci fiind mai mici decât 0,10 și numai unul fiind mai mare decât 0,60. Deci majoritatea sînt situați în intervalul de valori indicat de Guilford (1965).

Pentru aprecierea validității scalei A, grupelor profesionale formate din cadrul eșantionului utilizat în experimentare (629 bărbați și 436 femei) li s-au adăugat două loturi:

- 19 elevi la o școală postliceală;
- 37 de persoane cu studii superioare, candidate pentru ocuparea unor posturi de directori.

Scorurile medii ale scalei A, obținute de diverse grupe profesionale sînt prezentate în tabelul 2. Se constată prezența celui mai mare scor mediu, pentru ambele sexe, la lotul de candidați pentru funcții de conducere. Cel mai mic scor mediu îl realizează elevii și funcționarele.

Tabelul 2

Scorurile medii ale scalei A

(în ordine descrescătoare după medie)

Bărbați

Profesia	N	media	AS
Candidați pentru posturi de director	19	12.211	2.647
Ingineri	225	9.871	3.634
Economiști	29	9.483	3.339
Maiștri	164	8.177	3.639
Elevi la școala postliceală	19	5.158	2.943

Femei

Profesia	N	media	AS
Candidate pentru posturi de director	18	9.111	3.542
Inginere	82	7.793	3.953
Studente la Psihologie	43	6.558	3.668
Studente la Matematică	33	6.061	3.311
Economiste	36	5.806	3.755
Maiștri	88	5.443	3.570
Desenatoare, dactilografe	30	4.333	2.625
Operatoare	18	4.222	2.323
Contabile, funcționare	40	3.500	2.720

În ceea ce privește legătura dintre scala A și scalele din CPI (Tabelul 3), se observă existența unor coeficienți de corelație cu valori moderate și mari, între scala A și scalele Capacitate de Statut (Cs), Sociabilitate (Sy) Prezență Socială (Sp), Acceptarea de Sine (Sa), Independență (In), Empatie (Em), Potențial Managerial (Mp) (corelație pozitivă) și Femeinitate/Masculinitate (FM) (corelație negativă). Valori foarte mari se înregistrează pentru coeficienții de corelație cu scala de Dominanță (Do) (corelație pozitivă) și cu scala v1 (corelație negativă). În schimb, între scala A și vîrstă coeficienții de corelație sînt apropiați de zero.

Scala A corelează pozitiv, destul de puternic, cu scala derivată Lpi (Leadership Potential Index): $r = 0,635$, pentru bărbați ($t = 20,600$) și $r = 0,691$, pentru femei ($t = 19,892$).

Tabelul 3

Corelațiile scalei A cu scalele CPI și cu vârsta
(629 bărbați și 436 femei)

Scala CPI	Scala A			
	Bărbați		Femei	
	r	t	r	t
Do	0.835	37.989	0.845	32.858
Cs	0.345	9.215	0.472	11.161
Sy	0.505	14.632	0.654	18.031
Sp	0.359	9.628	0.545	13.535
Sa	0.466	13.205	0.604	15.808
In	0.447	12.502	0.480	11.403
Em	0.420	11.590	0.582	14.927
Re	0.115	2.910	0.144	3.025
So	0.189	4.811	0.155	3.274
Sc	-0.115	-2.890	-0.159	-3.350
Gi	0.057	1.420	0.080	1.679
Cm	0.252	6.509	0.250	5.380
Wb	0.145	3.682	0.196	4.171
To	0.035	0.874	0.053	1.096
Ac	0.308	8.114	0.282	6.118
Ai	0.139	3.505	0.191	4.064
Ie	0.213	5.455	0.301	6.569
Py	0.253	6.542	0.297	6.484
Fx	-0.208	-5.318	-0.087	-1.824
FM	-0.389	-10.584	-0.513	-12.434
v1	-0.755	-28.826	-0.826	-30.560
v2	0.287	7.513	0.239	5.136
v3	0.129	3.253	0.210	4.467
Mp	0.363	9.767	0.422	9.693
Wo	0.091	2.291	0.106	2.218
TAK	0.428	11.868	0.486	11.599
TIM	-0.262	-6.802	-0.328	-7.226
PER	0.098	2.478	-0.029	-0.609
CT	0.089	2.236	0.242	5.200
FM-M	0.470	13.348	0.607	15.922
FM-F	-0.028	-0.711	-0.079	-1.641
B-MS	0.486	13.943	0.624	16.616
B-FM	-0.270	-7.008	-0.421	-9.675
D-SD	0.338	9.003	0.417	9.569
D-AC	0.133	3.362	0.180	3.808
Anx	-0.163	-4.150	-0.229	-4.895
Vârsta	0.025	0.599	-0.102	-2.063

În tabelul 4 este prezentată repartiția de frecvențe a scorurilor scalei A, pe sexe. Repartițiile sînt asimetrice, scorurile realizate concentrîndu-se spre extremitatea stîngă a intervalului de valori în cazul femeilor și fiind mai frecvente în jumătatea dreaptă a intervalului, pentru bărbați.

Tabelul 4

Repartiția de frecvențe pentru scorurile scalei A

Scor	Frecvență relativă (în %)	
	Bărbați (N = 629)	Femei (N = 436)
0	0.48	2.06
1	0.79	6.65
2	3.66	11.47
3	4.45	12.16
4	4.45	11.24
5	5.41	8.26
6	6.36	6.65
7	4.29	8.94
8	9.06	6.42
9	9.38	4.13
10	11.45	5.96
11	8.74	5.05
12	12.08	2.98
13	7.79	4.36
14	6.52	2.98
15	3.66	0.69
16	1.43	0.00

Scala A, prin calitățile psihometrice pe care le posedă, se dovedește un indicator util al calităților de conducere. Ea poate fi utilizată în acțiuni de selecție profesională, de promovare și în alte acțiuni de personal. O lărgire a cadrului experimental și dezvoltarea unor studii de validare reprezintă un deziderat.

Mai mult, metodologia pe care o propunem poate fi generalizată servind astfel la construirea și a altor scale similare sau la optimizarea celor existente. O aplicație de interes este obținerea computerizată a unor scale care măsoară diferite atribute psihologice pornind de la o bază sau bancă de itemi.

BIBLIOGRAFIE

1. F. B. Davis, *Item Selection Techniques*, In: E. F. Lindquist (ed.), *Educational Measurement*, American Council on Education, Washington, D. C., 1955.
2. H. G. Gough, *The California Psychological Inventory Administrator's Guide*, Palo Alto CA, Consulting Psychologists Press, 1987.
3. J. P. Guilford, *Fundamental Statistics in Psychology and Education*, McGraw-Hill Book Company, 1965.
4. K. R. Murphy, Ch. O. Davidshofer, *Psychological Testing: Principles and Applications*, Prentice Hall International, Inc., N. J., 1991.
5. H. Pitariu, M. Albu, *Inventarul psihologic California: prezentare și rezultate experimentale*, „Revista de Psihologie”, 1993, *in press*.
6. ~~xxx~~ *Standards for Educational & Psychological Tests*, Published by the American Psychological Association, Inc., 1974.

THE FUNDAMENTAL PARADIGMS OF THE COMENIUS'S INSTRUCTIONAL THEORY AND OF THE MODERN DIDACTICS

FERENCZI IULIU, FODOR LADISLAU

ABSTRACT. The authors are building up a parallel between Comenius and our modern times, in order of scientific evolution in education, pointing out some paradigmatical ideas: The Human Ideal of Education; The General System of Purposes and Task of Instruction; Fundamental Principles which Determine the Psychol-Pedagogical Point of View of the Instruction; The Content of Instruction, Appreciation of its Place and Part; Methods and Means of Instruction; Organizing Forms; Evaluation; Teacher-Pupil Relationship. Comenius' systemical conception of instruction is reconsidered from a modern point of view which requires a unitary system of instruction for the 21st century.

At the end of the 20th century the theoretical and practical validity of Comenius' belief and mainly its efficiency consists not as much in his psychological, philosophical and pedagogical point of view as, first of all, in the systemical conception of instruction. It is almost unbelievable that in a general way of thinking and a sensorial, essentially empirical and atomistic conception, Comenius with the genius of a scholar worked out the theoretical and integrated system of instruction and the structure of all sides of practice. The homogeneousness of this system is seen both in the unitary elaboration of the elements making up the system (under-systems): the educational purposes; the fundamental principles: contents; methods and means; forms of organization; and in the elaboration of the determining relations and the reciprocal supposition of the elements of the system. Comenius' instructional system was good enough for almost four hundred years and nowadays it represents a model of an efficient and functional instructional system.

The objective evaluation of Comenius' work, the appreciation of the historical place and part played by his work evidently is possible in close relation with the economical, social, philosophical, psychological and pedagogical development of that age. The validity of his work, the taking over and the development of this system is efficient only if we compare Comenius' general conception, his pedagogical paradigms with the psychological and pedagogical paradigms of modern didactics and mainly with the human ideal of the next century. Of course, such a comparison underlines the limits of his didactical conception. It does not mean the partial or total negation of his conception, but on the contrary its re-creation on a superior level, its further transformation and development corresponding to the modern demands, a new evaluation of the great ideas and values.

The differences between the paradigms of Comenius' instructional model and the paradigm of modern didactics are summarized in the following table:

The Paradigms of Comenius' Didactics	The Paradigms of Modern Didactics
--------------------------------------	-----------------------------------

I. *The Human Ideal of Education*

- | | |
|---|---|
| 1. The educational ideal is abstract and too general (harmonious human type: preparation for the period after death). | 1. It divides the integrated human ideal into a system of measurable purposes and tasks (taxonomy of purposes). |
|---|---|

II. *The General System of Purposes and Task of Instruction*

- | | |
|---|--|
| 2. The fundamental task of instruction is to transmit encyclopaedic and panzotic knowledge. | 2. The fundamental task of instruction in the condition of inter-disciplinarity is the operational assimilation (learning) of the ever changing and structuring knowledge. |
| 3. It transmits unchangeable and good for ever knowledge. | 3. It underlines the development of divergent and flexible intellectual abilities. |
| 4. The main task is the retention of ready knowledge and memory development. | 4. The main task is the development of creative thinking based on the active processing of knowledge. |
| 5. The purpose of instruction is to teach and transmit knowledge. So, the content of instruction plays the part of the purpose and in such a way the instructional process is mainly informative. | 5. The purpose of instruction is the development of child personality. An important means of this process is active learning. |

III. *Fundamental Principles which Determine the Psycho-Pedagogical Point of View of the Instruction*

- | | |
|---|---|
| 6. It considers the pupil as object of instruction. | 6. It considers the pupil, first of all, as a subject of instruction. |
| 7. The teacher is the source and transmitter of scientific knowledge. | 7. The teacher is the designer and organizer of the learning situation and the conductor of the activities. |

8. The pupil is the passive receiver of knowledge.

9. The basis of the information, their fundamental source, is the image which was formed observing (noticing) the objects, phenomena etc.

10. The notion is the result of the association of the image and the word.

11. There is a break between the logical and sensorial cognition and that is why learning is mainly mechanical and passive.

12. Development of personality is considered a quantitative accumulation.

8. The pupil is who gives solution and re-discovers problems, tasks or knowledge and uses them in his practice.

9. The basis of the information is the material or intellectual activity with objects or their symbol.

10. The notion is the result of the intellectual activities produced in the level of the language and speech with the help of the operations of thinking.

11. The sensorial and logical cognition make up an organic unit and therefore learning is conscious and active.

12. Development of personality is considered as being the result of organizing and integration on superior levels.

IV. *The Content of Instruction ; Appreciation of its Place and Part*

13. The content of instruction is the assembly of empirical knowledge and experience, inductively organized in conformity with nature's logic.

14. The content of instruction is not simply an addition of dates and facts. The sensualist point of view and the pragmatist principle asked for the creation of such a structure of knowledge which should give the possibility of using them immediately in practice.

13. The content of instruction is the integrated, organized and, by psychopedagogical point of view selected system of knowledge coming from the scientific cognition.

14. The development of sciences, the appearance of meta-sciences and of the inter-disciplinary scientific branches asks for the creation of a knowledge system with the help of which the pupil is able to use his knowledge in varied conditions both on the theoretical and practical level and re-structure these knowledge on the basis of some new points of view.

V. *Methods and Means of Instruction*

15. The main teaching method represents the teacher's activity of

15. The main teaching methods are used to organize and achieve the

giving information, explanations, descriptions etc.

16. The means of instruction are first of all good for the activity of transmitting knowledge. The pupil on the basis of the informations transmitted with the help of the teacher's means acquires comparatively static images.

activity of cognition of the pupil: problem-solving, programming, modelling, discovering methods.

16. The means of instruction serve the discovery, the cognitive and the operational activity of the pupil. The images formed are dynamic and thus are organically integrated in the elaboration and use of notions.

VI. *Organizing Forms*

17. The organizing forms conforms to a stiff conception concerning the psychological age features.

18. The linear adding up of the lessons is the main way of organizing of instruction.

17. Instruction is organized in a differentiated way for a continuous development.

18. On the basis of the modern instructional technology the lessons are organized in hierarchycal integrated systems.

VII. *Evaluation*

19. The whole control and testing is part of the teacher's activity, and the pupil passively finds out the teacher's evaluation.

20. Evaluation concerns itself mainly to the quantitative assimilation of knowledge and it asks for a mechanical answer.

21. Evaluation only establishes and a static feature.

22. The instructional process represents a close sistem as it is considered to be perfect and responding to the real demands of the age.

19. The pupil takes and active part in the evaluation of his own activity and achievement as he is also the subject of instruction.

20. Evaluation refers to the pupil's nay it takes into consideration the intellectual and non-intellectual factors.

21. Evaluation is dynamic and has a formative feature.

22. The instructional process is an open system and it takes into consideration the dynamic demands of the technical-scientific revolution.

VIII. *Teacher-Pupil Relationship*

23. The teacher-pupil relationship is autocratic and is based on a relation of subordination.

23. The modern instructional system demands for democratic relationship and co-operation, coming from the mutual activity.

In conclusion we may say that the differences between Comenius' "Didactica Magna" and "didactica magna" of our days urges us to elaborate a unitary system of the theory and practice of instruction for the 21st

century, resembling with the system which was elaborated by Comenius and which was available for his age. Such an achievement would really mean a high estimation of Comenius' legacy. Thus we should state that we remained Comenius loyal and true students.

REFERENCES

1. Aebli, H., *Didactica psihologică*, EDP, București, 1973.
2. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, EDP, București, 1976.
3. Cerghit, I., (coord.), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, EDP, București, 1983.
4. Comenius, J. A., *Didactica magna*, EDP, București, 1978.
5. Ferenczi, Gy., Horvath, A., *Korszerű oktatásmódsz. Rendszerelméleti didaktika*, Dacia, Cluj, 1980.
6. Galperin, P. I., *Studii de psihologia învățării*, EDP, București, 1975.
7. Ionescu, M., Radu, I., *Introducere în didactică*, Cluj-Napoca, 1988.
8. Kuhn, S. Th., *Structura revoluțiilor științifice*, Ed. Științifică și enciclopedică, București, 1976.
9. Piaget, J., *Psihologie și pedagogie*, EDP, București, 1972.
10. Radu, I., *Psihologie școlară*, Ed. Științifică, București, 1974.
11. * * * *Metoda cercetării sistemice*, Ed. Științifică, București, 1974.
12. Zsolnai, J., *Egy gyakorlathözeli pedagógia*, OI, Bp., 1986.

READING IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASS

CLARA LILIANA DRAGOS, RUXANDRA LITERAT

ABSTRACT. — Speaking about teaching-learning a foreign language in the educational process we mention the motivation of the learner as well as the high competence of the teacher.

Therefore the methodology of teaching-learning a foreign language in schools must be trained from the very beginning. Reading as a didactic activity presupposes a written text used in this case as a teaching unit.

The paper presents some exercises as a support for the development of the student's capacity to understand a text and to communicate.

The success of any organized human activity results from definite objectives (immediate and longterm) as well as an adequate technology chosen for their achievement. In speaking about teaching-learning a foreign language in the educational process we should add the learner's motivation and the high competence of the leader of the activity, that is the teacher.

The teacher's competence presupposes the creative, dynamic and flexible use of a rich and varied register of the didactic strategies used in the class in order to form the communicative competence according to the stages of the teaching-learning process.

The pupil's level of linguistic and communicative competence/ability results from the mastery of the four skills (listening, speaking, reading, writing) taken separately and/or as a whole. The importance, role and place of these skills in the teaching process are defined in relation with the purpose of the learning of the foreign language, according to the structure of each group of pupils/students.

The communicative direction — a constant of our field nowadays — does not mean only or mainly the development of verbal communication, neglecting or postponing to "later" the development of the reading-comprehension skill.

Reading is the most necessary verbal/oral activity for most people, for the possibility of reading a book, a magazine or a newspaper in a foreign language for personal enjoyment or study is available to anyone. Therefore, that methodology of teaching-learning foreign languages in school which does not secure the acquisition of the reading skill cannot be considered in our opinion, reasonable and efficient.

W. Rivers believes that if the pupil was not taught, in school, to read fluently in the respective language, without deciphering word by word, and to read a book or an article in a magazine independently, with confidence, it is unlikely that he will feel attracted by this activity after finishing his studying years. As in the other fields of language use, fluent reading — including the immediate comprehension of the text — is a skill that requi-

res to be formed/and practised on a regular basis, using materials carefully graded.

Florence Castincaud suggests a variety of strategies of the pupil's reading according to different kinds of texts: reading for getting information, reading for language training and reading for personal enjoyment. Therefore, in school, the pupils will be trained in such a way as to reach that linguistic ability which can give them the confidence that they can read in English any material they want.

Reading, as a didactic activity, implies the presence of a written text that becomes, in this case, a teaching unit. Consequently, the text should have the following features: it is unitary, it has a meaning, it is characterized by cohesion and coherence, it can offer the reader linguistic and functional models of the contemporary language. The text should, also, meet the pupils' cognitive and communicative needs. It should be interesting and entertaining, contributing through his informational message to the pupils' spiritual enrichment in the emotional, cultural and scientific respect. We should not forget that, during the process of fluent reading, there is a permanent interior dialogue between the reader and the author. The essence of the text speaks to the reader's consciousness depending on his intellectual and emotional ability, his sensibility and/behaviour. Thus, the reader-becomes "a joint author" of the text or even an author of a new one in which he might widen the theme, give it a personal interpretation, interpret the characters attitudes from the text, or introduce new characters, facts and events known from his life experience.

In building the pupils' text the following elements occur: creativity, spontaneity of expression, interpretation of the message, linguistic, communicative and compositional ability.

From the text given to the group for reading to the text created by each pupil/student several working stages are connected in a chain, each link being connected to the material and steps learnt through the previous link.

We will illustrate with examples the working techniques for each link used in our didactic experience/work. A diagram of these stages might be the following:

The basic exercises text	(training)	microtext 1 + exercises	microtext 2 + exercises	the meaning of the basic text	the pupil's text
-----------------------------	------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------------	---------------------

In the diagram we omitted the initial stage link of introducing the reading, when the elements of the reading technique are established and the grapho-phonetic exercises play the main role in the formation of the mechanism of colligating the sounds with the graphic symbols. At this stage the whole linguistic material has already been learnt, orally.

The text given to the pupils will be the source of information and the linguistic material for the creation of their own text. In view of these considerations we suggest the solving of a set of theme — exercises — with their communicative and operational basis in the semantico— structural analysis — after reading the text:

I. Scanning exercises - which help the pupils to decode the message and develop their mental activity. They can be done both on descriptive texts with socio-cultural themes - "The Lake District" (the fourth year of study) and on narratives such as: "The Norman Conquest", "Gulliver's Travels", (the sixth year of study), etc.

- Re-read the text and say which are the words that render the action.

When does the action happen (in the present, past or future); what formal signs help you to establish this?

- Put down the main elements which shape the theme of the text (characters, objects, events).

- Show the words that carry the information in the sentence/paragraph

II. Skimming exercises

- Make questions about this sentence, its meaning or what you want to be know about it.

(The sentence is the first one in the microtext that is to be read).

- Read microtext 1/the first microtext, find the polysemantic words/ words that are used with different meanings and explain each meaning.

- Replace the words/constructions underlined in the first microtext with the right synonyms.

- Read the second microtext and simplify it in such a way as to keep its meaning. Which words can be omitted?

- Show the linking word in the complex sentences.

(conjunctions, adverbs, pronouns).

- Introduce the underlined lexical units into another semantic context.

- What pictures do you visualize when thinking of the two microtexts? Speak about one of them.

- Reproduce the meaning of the shown (or projected) pictures in one or two complex sentences. Pay attention to the link/cohesion between the sentences.

The length, type and succession of the microtext and theme-exercises are given by the level of the linguistic and communicative competences of the group of pupils) students. The solving of the suggested themes increases its efficiency by organizing the activity in working-groups, adding time limits where this is possible.

The microtexts are built on the linguistic material already known, the meaning of some new lexical units being deduced from the context or through the structural analysis of them (derived, compound words). As for the essence, this includes new elements, given the basic text. (characters, situations, extradetails, new social, cultural or scientific information). The role of the microtexts consists in practising the reading skill by the pupil in his own rhythm and in supplying with extra information which keeps the pupils' interest alive as well as their efforts to understand the text on their own.

III. The next stage will consist of theme-exercises concerning the essence of the basic text. With the class we establish the main idea of the text which

is usually inferred from the title of the context, either at the beginning or at the end of the text.

Then, we give them a few problems/themes for solving individually or in groups, such as :

— Re-read the text, separate it into semantic parts and give a title to each one of them ; elaborate the anupel plan of the text.

— Re-read the text and find the key-words for ; the time and the place of the action, the characters' deeds, the historical, technical and scientific information, the cultural event described, etc.

— Estimate the main character's attitude ; which are, in your opinion, the possible causes and consequences of his behaviour ?

— What would you do in similar situations ?

The last link of the chain of activities in the process of developing the reading skill is "the creation" of the new personal text of each pupil.

The author, that is the pupil, should neither reproduce the text, nor write its summary, but having the ideas and linguistic material of the basic text and the microtexts as a basis and using his own linguistic resources, he should create a written text which/has all the characteristics described at the beginning in this paper.

The pupil must get used to continue his or her writing only after having read what he or she has already written ; this may — through his or her interior speech — the articulatory analysors will remain active. The text must be logical and coherent and the ideas must be stated clearly so that any reader (teacher or schoolmate) can understand it.

He could advise the pupils to carefully re-read their whole text and then re-write it in a better version.

To check the efficiency of the techniques used by us (described by us) we have tested the degree of comprehension of a new text, by the pupils.

Test No = 3 :

Topic I.

Man Learns to Fly

The first men to fly a plane were Wilbur and Orville Wright. Wilbur was born on 16 April 1867 and Orville on 10 August 1871.

People soon noticed that the two brothers were very intelligent and full of ideas. When they were still at school they printed their own newspaper. But they soon found out that printing by hand takes a lot of time. So they started experimenting and soon they had their own printing press and were able to produce their paper much faster.

After leaving school the Wright brothers built and repaired bicycles in their own bicycle shop. And all the time they were dreaming of building "flying machines". When they read about Otto Lilienthal's adventures with hang gliders they built one themselves. But with a hang glider they could not stay in the air for long. What they needed was an engine. However, the engines they bought were much too heavy and not powerful enough. So they built a new light engine themselves.

December 17, 1903 is an important day. It is the date of the Wright brothers' first flight; Orville stayed in the air for twelve seconds and managed to fly 37 metres. — Just imagine, only 66 years later the first spaceship landed in the moon.

Mark each situation comparatively with the text.

Now mark the following statements **RIGHT** **WRONG** **MAYBE**

The Wright brothers flew their first plane in 1871.

They printed their own newspaper.

They had a bicycle shop.

Flying a hang glider is dangerous.

The Wright brothers built a plane and an engine to keep it in the air.

Good engines were expensive in 1900.

Wilbur Weight made the first flight.

The Wright brothers were the first to build a motor plane.

Topic II.

HEROES

The following dialogues have got mixed up. Number the sentences correctly and then write the dialogues.

- | | |
|--|---|
| <p>(a)</p> <p>Whom do you consider a hero?
Would you like to be an astronaut yourself?
Why do you think so?</p> | <p>Because they always risk their lives.
No, not really.
I would be too much afraid of travelling in a space ship.
I think astronauts are heroes.</p> |
| <p>(b)</p> <p>Why not? Everybody knows and admires them.
Who do you think is a hero?
They can't called heroes.</p> | <p>And what about film stars or singers?
Yes, they are popular, but a hero is a very special person,
Someone who does something great or who risks his life for others.</p> |

In conclusion we want to emphasize the importance of these stages in the training of the reading skill in the foreign language.

Loud reading, practised in the primary forms with a view to the developing of the reading technique, should give up, to the advantage of silent reading. In high school we lay stress on loud reading to train correct pronunciation and intonation.

Repeated reading of the same text diminishes the pupils' interest and attention. Therefore we will carefully choose both texts for intensive reading — which ensure the progress in language learning, — and texts for extensive reading with a lower degree of linguistic difficulty but having a

new informational essence — which make the pupils feel satisfied and independent from his teacher.

The theme — exercises lead the pupil in the structural -- compositional and conceptual analysis of a text.

Writing accompanies the pupils entire activity in the training of the fluent reading skill, helping the fixation of their linguistic ability.

In the exercise solving, the steps, require a systematic work in order to develop the linguistic and communicative competence, ability which ensure the capacity of efficient use of the texts for the creation of new ones.

Reading-comprchension skill is part of the complex process of learning a foreign language, but it must be practised and evaluated separately.

REFERENCES

1. Castincaud, Florence, *Aider les élèves a diversifier leurs strategies de lecture* in Lectures „Cahiers Pédagogiques”, Janvier 1989.
2. Harmer, Jeremy, *The Practice of English Teaching*, London, 1991.
3. Murar, Ioana, *Exerciții creative pentru formarea competenței textuale*, in „Limbile moderne în școală”, București, 1988, vol. II.
4. Rivers, Wilga M., *Formarea deprinderilor de limbă străină*, E.D.P., București, 1977.

A POSSIBLE DIDACTICAL OUTLOOK : EXISTENCE, MATTER AND PHYSICAL REALITY

IONUT ISAC

ABSTRACT. -- The article points out some interrelations between philosophy and science in our days, from a possible didactical outlook. The concepts in topics are all of them very important, denoting problems which physics and philosophy have in common. A critical survey of some outlooks is able to reconsider ideas insufficient cleared, in both logical and historical order. Dialectical rationalism allows us in front of such problems to think in a new way on the controversies concerning encyclopaedism and its consequences for philosophical suppositions.

An eternal aim for philosophy was building up a vision about existence considered to be a Great Whole. This aim becomes now more and more actual, philosophy being in a great deal indebted to science and especially to natural sciences. Particularly physics offers many arguments which support the attempts to create a new ontology.

Specialized thinking as well as common experience (however in a different way) has an important task for inquiry: *the nature of existence* (including in it man and human conscience), the relations between material existence and ideal existence. Certainly, this is to say that not only ontology, but also epistemology, theory of knowledge, even psychology and, in fact, all social sciences are interested on the achievement of this task. It is also a first step for a *Weltanschauung* i.e. a *general-philosophical conception about the world*.

A first question supposed by such considerations is: What do we understand using concepts like "existence", "matter", "reality" and so on? Despite various definitions these concepts remain insufficient cleared. We would not claim to solve the problem by giving other definitions; what we have to do is to re-think some aspects of the problem which could clarify a lot of philosophical ideas in both logical and historical order.

In the history of philosophy *rationalism* made a relevant experience concerning the possibility of mind to understand reality. In shortly, *rationalism* considered mind and reality connected (in a more or less complicated way), guided by the principle that there is *an order* in this reality. The order of ideas is nothing else than the external order reflected in mind. This is valid for a great part of European philosophy, from Plato to Hegel. On the other hand, classical rationalism faced empiricism and ended often in speculations, as it appears in analyse of its ontological enterprises.

Rationalism changed surprisingly versus contemporary science, and that in so far as its fundamental suppositions were changing. "New rationalism"

rejected the idea of non-problematical character of knowledge, promoting both a new manner of understanding the subject and the known world. It also explained how there could be possible a rational attitude which had become aware of its old limits. Edifying a structurally different methodology from traditional rationalism ("new rationalism" as a new *esprit scientifique* -- Bachelard), it was able through an epistemological engagement to see the great problem: *the nature of reality investigated by science*, its own particularities in comparison with extra-physical or "meta"-physical nature ("above" or "beyond" physical nature). We can recognize in the new attitude an interest for both ontological and epistemological inquiries.

The traditional concept of *matter* assumed an outlook about reality which considered it without subjective determinations. Objectivity of knowledge was realised "automatically" by contemplating a reality perfectly intelligible in its fundamentals. That is why the active part of the subject had been taken into account neither like a necessity, nor like a possibility for real knowledge. Epistemology was considered possible without perturbing the object of knowledge.

This situation justifies another question: Is legitimate an epistemological investigation which leaves aside the activity of subject? Of course, for the historical moment in discussion, the answer is positive. But Kant was the first philosopher to argue that it is impossible, if not *de facto* surely *de jure*. His *Critique of Pure Reason* is a very suggestive invitation to understand that all non-critical philosophy (dogmatical and skeptical) until his "Copernican revolution" was naive because it avoided the answer to the question. Kantian epistemology invites us to imagine an "ontological experiment". We can try to make out what matter-in-itself could be, supposing that human conscience doesn't exist. We must admit that when the subject is missing it is not a very favourable situation for epistemology, even if Popper's "the third world" is an argument against it. And this missing-subject makes irrelevant an epistemological enterprise (matter exists but it can not be the object of knowledge). Instead of epistemology (which is unable to say something about this "no man's world"), ontology sees it much better. The fundamental problem of philosophy is its real task (to establish the primordial factor of the existence: material or ideal). And if we can not tell very well what is matter-in-itself, then nevertheless we have found the determinant factor of existence. The "ontological experiment" eliminates the doubts concerning dialectical rationalism and its possibilities to find a consequent philosophical *monism* at the same time emphasizing the phenomena of conscience. In fact matter-in-itself is not an essential subject for meditation but useful only in helping us to imagine a mental experiment and to provide the idea of matter like the fundamental factor of existence.

Since human conscience began its adventures in the Universe, an astonishing "ontological overturn" has been produced. Existence has been divided into two great parts: *material existence* and *ideal existence*. In front of material world develops an ideal one, brittle and easy to be destroyed

by the nature powers. It is hidden in man, being all his dowry, his magnificence and weakness at the same time – so sound Pascal's beautiful words. Conscience is related to objective reality and to itself through various creations made in space and time. Theoretical and practical conscious activity assimilates *natural nature* and edifies *human nature, human essence*, building up new realities which become objectives. Mankind is *natura naturans* and *natura naturata* – creator and creature. This activity had got its *akmé* through the greatest spiritual masteries of mankind: science, art, philosophy and religion.

Man investigated matter and reality and attributes to them some subjective and objective determinations. From a certain point of view we can say that Kant was right: reason could not know what is the "thing in itself", because man knew really the world in things only when these are in its area of material and spiritual activity (and the situation is the same for the world of ideas). Certainly, this is a materialistic interpretation of Kant's "thing in itself" and we must not forget that his original argument against the possibility of knowing the "thing in itself" is concentrated on the idea of antinomies of reason. From another point of view, Kant was wrong: he suggested that we could never know if the "thing in itself" is the same with the thing like it appears to us. But this certainty is to be obtained day by day, through a very labourious activity of science, industry, trade, in fact through a long social development. And this is to say that all modern and contemporary science is a great example of man's efforts to transform the "thing in itself" into a "thing for us". Kant was wrong overestimating the subject of knowledge, as pre-critical philosophy was wrong underestimating it.

The attempts for a new definition of matter must take into account that the historical interpretations and contemporary ideas are not always incompatible. There are some *similarities* to make a consistent definition. On the other hand, it must not be understood as an *identity*; the differences could be great. However, an adequate definition of matter must integrate the concept of *existence*.

Being related to conscience, matter is to be specified as a philosophical category which characterizes the external existence, independent of us, governed by natural laws and having the possibility to be given in our sensations. A materialistic definition of matter will point out the note of *determinism* governing material existence. The note of *objectivity* became now insufficient.

Last but not least, matter must not be understood as a simple *potentiality* (in the sense of Aristotle's *dynamis* or *potentia*). This is a narrow manner which has its idealist consequences; obviously, the theorists of materialist definition criticized the Aristotelian distinction between *matter* and *form*, but also the first interpretation of quantum mechanics belonging to the School of Copenhagen (Bohr, Heisenberg, Born). Matter is both *potentiality* and *act* (*actus, energeia*), *possibility* and *reality*. It contains a great variety of possibilities, frequential tendencies and properties of emergence, all of them

governed by natural laws, causality and determinism. Through them constitutes reality (more exactly *the material reality*) as a "premise" for other potentialities and so on. This is the infinite character of the world, nature and universe, the phenomena of conscience being the result of the processes of emergence from material reality.

Necessarily a remark is imposing: other time Kant's "thing in itself" and Aristotle's "dynamis" and "energía" *ontological* ideas became today *methodological*; it must not be excluded a possible spiritual "law" of emergence in time from ontology to methodology.

One of the most important functions of conscience is the *cognitive* one. Contemporary epistemology puts under question the traditional conception about ontical status of products of knowledge. It remained notorious Popper's idea of "the third world": classical epistemologies are essentially subjectives for the reason that real knowledge does not depend on psychological activity of subject, being a world of critical arguments, conjectures and refutations; briefly, *objectivated ideas*, different from other two worlds — *physical objects* and *mental states*. Being interested on study of the *products*, not *processes* of knowledge, new epistemology can eliminate the subject from the investigation. These products of knowledge had an independent ontical status as long as the subject could be eliminated. Arguing such ideas, Popper imagined two experiments: the disappearance of machines, tools and our capacities to use them; then the disappearance of all these adding libraries and our capacity to read. He said that in the second case a re-emergence of our civilisation would be impossible or very improbable for thousand years. Therefore he concludes that the elements of objective knowledge have the greatest importance for mankind.

The most of critical replies against the autonomy of "the third world" imagined a crucial experiment: If we suppose that *man* disappears what could be the situation of machines, tool, libraries, etc.? All of them would remain useless. This counter-experiment allows epistemology to conclude that both the processes of knowledge and its products are important. "The third world" has not an autonomous ontical status, being interrelated with "the second world". Once again the subject of knowledge couldn't be avoided. But there is also possible another remark. Even Popper's experiments are in fact *mental experiments*, and that demonstrates his mental processes when he tries to convince us about their unimportance. Finally, a philosopher could not avoid the consequences of his ideas concerning, a philosopher we are thinking on the „ontological experiment" imagined for Kant's epistemology. The „thing in itself" could be a flower, a stone, an idea, and even the person of philosopher. „The third world" is composed also by critical arguments in its favour. If the subject of knowledge would disappear, it is doubtful that their ontical status was appreciated by anyone.

The problem of physical reality is raised by searching microreality; a strange reality — as it looks for a thinking which has not yet detached completely from the classical categorial apparatus. It justifies the epistemology of contemporary physics to confirm K. Popper's remark that scientific knowledge never begins with heterogeneous facts but with *pro-*

blems, and also to subscribe to Quine's appreciation that science could not be verified sentence by sentence but only as a *systematized cognitive whole* which was confronted with experience to its edges. Physical reality is nothing else than the objective reality known in the field of physical theories, their reference realized through the tested formalisms, physical interpretation, the insertion of apparatuses for measurement etc. Philosophy could be asked: What is the essence of interest for physical reality? Why are there philosophical inquiries in a field investigated by science? An answer is not easy to be given, and we must remember the controversy inside logical positivism concerning the divorce between science and metaphysics. Physical reality is both a *scientific* and a *philosophical problem*; physical reality is the „core“ of material world (the fundamental reality) and is to be refound in all the other forms of natural and social reality. In a way, we can say that physical has no more to do with reality than philosophy has.

Another distinction to be made is that between the concept of *real object* and the concept of *object of science*. *The object* is to be conceived not only as a reality in itself, opposite to subject, but as sensible human activity (*practice*) overtaking the classical concept of *reality*. The fundamental supposition of pre-critical philosophy has been destroyed: the object of knowledge is not the existence in all its form of manifestation but only those „elements“ to which the subject exercises its activity.

The real object exists objectively, without any relation to the activity of knowledge, and *the object of science* exists only as a „cutting out“ from the first in the act of knowledge.

We have made assertions concerning the relations between philosophy and science (particularly physics) because the problem of physical reality has both scientific and philosophical aspects. Existence, matter and physical reality — all of them are investigated by science and philosophy. The growth of science from the empirical to theoretical level and its crossing with philosophy which claimed the end of classical rationalism are pointed out by their suppositions which have been brought up to light today. If philosophy is a method to discover the suppositions of rational discourse (including here scientific discourse) then it is possible to clear up what science and philosophy have in common investigating objective reality. The suppositions of science and philosophy make true the idea that in a certain degree of development of philosophy in its relations with the real world appears a moment when it becomes the philosophy of this world as the world becomes philosophical. And if *the philosophy of language* is another relevant experience (for the possibility of mind to understand itself through the language medium), then we must recognize in language the very method for philosophy and science to actualize their suppositions about objective reality. This does not

mean that we impart various exaggerations and contradictions embodied in philosophy of language.

In conclusion, a new ontology would bring up an answer to the questions: *Is a new encyclopaedism possible in philosophy?* This time the encyclopaedism seems to be a result of an international division of spiritual activity as never had existed before. And if the encyclopaedism of contemporary philosophy were an encyclopaedism of suppositions, then nevertheless the discourse about reality would gain metaphysical experience.

CONTRIBUȚII METODOLOGICE

O NOUĂ METODĂ DE INTERPRETARE A SCORURILOR OBTINUTE LA SCALELE CHESTIONARELOR DE PERSONALITATE

MONICA ALBU

ABSTRACT. — A new method of interpreting the scores on the scales of a personality inventories. The author proposes a method of determining those adjectives appropriate for describing a person. The method is based upon the person's scores on the scales of a personality inventory. The algorithms being proposed make use of the characteristic functions of the adjectives in relation to the scales. They can be applied whenever the raw scores of the scales take on numerical values in a finite set.

Adesea, interpretarea scorului realizat de un subiect la o scală a unui chestionar de personalitate se bazează pe selectarea unor adjective, dintr-o listă atașată scalei. Asigurarea unei concordanțe cât mai mari între caracterizarea întocmită și situația reală este dependentă de modul în care sînt soluționate următoarele două probleme :

(P1) determinarea adjectivelor care sînt adecvate scalei ;

(P2) alegerea, dintre aceste adjective, a celor care au o probabilitate mare de a fi potrivite persoanei.

Lucrarea de față propune o metodă de rezolvare a problemelor (P1) și (P2) bazată pe funcțiile caracteristice ale adjectivelor. Metoda descrisă prezintă câteva avantaje în comparație cu procedeul de lucru obișnuit (Megargee, 1972). Astfel :

1. Permite utilizarea, în caracterizarea persoanelor, nu numai a adjectivelor corespunzătoare valorilor extreme ale scorurilor scalei, ci și a unor adjective care sînt potrivite doar scorurilor medii (de exemplu, adjectivul „adaptabil” este valabil numai la scorurile medii ale scalei F_x din CPI, la scoruri mari fiind mai adecvat adjectivul „instabil”).

2. Permite caracterizarea diferită a unor persoane care au scoruri apropiate ale scalelor.

Funcția caracteristică a unui adjectiv relativ la o scală.

Considerăm o scală a unui chestionar de personalitate care poate avea scorurile $0, 1, \dots, n$.

Prin funcție caracteristică a unui adjectiv relativ la această scală înțelegem o funcție

$$f: \{0, 1, \dots, n\} \rightarrow [0, 1]$$

care ia ca valoare, în orice punct x , probabilitatea $P(x)$ ca acel adjectiv să fie potrivit pentru caracterizarea unei persoane care a realizat x puncte la scală :

$$f(x) = P(x), \quad x \in \{0, 1, \dots, n\}$$

Considerăm că un adjectiv este *adecvat unei scale* dacă funcția sa caracteristică, f , îndeplinește, pe mulțimea sa de definiție, una dintre următoarele condiții :

(C1) f este nedescrescătoare :

$$x_1 < x_2 \Rightarrow f(x_1) \leq f(x_2)$$

(C2) f este necrescătoare :

$$x_1 < x_2 \Rightarrow f(x_1) \geq f(x_2)$$

(C3) există un punct $x_0 \in \{1, 2, \dots, n-1\}$ astfel încât, oricare ar fi punctele $x_1, x_2, x_3, x_4 \in \{0, 1, \dots, n\}$, în relația

$$x_1 \leq x_2 < x_0 < x_3 \leq x_4$$

are loc una dintre următoarele situații

$$f(x_1) \leq f(x_2) \leq f(x_0) \text{ și } f(x_0) \geq f(x_3) \geq f(x_4)$$

sau

$$f(x_1) \geq f(x_2) \geq f(x_0) \text{ și } f(x_0) \leq f(x_3) \leq f(x_4)$$

Toate adjectivele care se constată că sînt adecvate scalelor vor fi reținute pentru a fi utilizate la caracterizarea persoanelor.

Algoritmul de construire a funcției caracteristice a unui adjectiv relativ la o scală se compune din doi pași :

A. Se obțin punctele experimentale :

— Se administrează scala unui eșantion de subiecți S . Acelorași persoane li se dă și cite o listă cu adjectivele care se presupune că ar avea legătură cu dimensiunea de personalitate măsurată de scală.

— Fiecare persoană $s \in S$ marchează adjectivele care consideră că i s-ar potrivi.

— Pentru adjectivul analizat se procedează astfel :

- pentru fiecare scor posibil al scalei, $x \in \{0, 1, \dots, n\}$ se notează :
 $T(x)$ = numărul de subiecți care au realizat x puncte la scală ;
 $d(x)$ = numărul de persoane care au ales adjectivul, dintre cei care au obținut la scală cota x .
- se rețin punctele experimentale :

$$\left\{ x, \frac{d(x)}{T(x)} \right\} \text{ pentru } T(x) \neq 0$$

B. Se construiește funcția caracteristică a adjectivului,

$$f: \{0, 1, \dots, n\} \rightarrow [0, 1],$$

aproximînd punctele experimentale. Se procedează astfel :

-- Se determină punctele $x_1, x_2 \in \{0, 1, \dots, n\}$, $x_1 < x_2$, și parametrii $a, b, c, d, e, f, g, h, \in \mathbb{R}$ ai funcției

$$P : [0, n] \rightarrow [0, 1]$$

$$P(x) = \begin{cases} ax + b, & x < x_1 \\ cx^3 + dx^2 + ex + f, & x \in [x_1, x_2] \\ gx + h, & x > x_2 \end{cases}$$

astfel încît

$$\sum_{T(x) \neq 0} \left\{ \frac{d(x)}{T(x)} - P(x) \right\}^2$$

să ia valoarea minimă.

— Se definește funcția

$$f : \{0, 1, \dots, n\} \rightarrow [0, 1]$$

astfel :

$$f(x) = P(x), \quad x \in \{0, 1, \dots, n\}$$

Tehnica de selecție a adjectivelor pentru editarea raportului psihologic.

Se consideră un chestionar de personalitate ale cărui scale sînt S_1, S_2, \dots, S_m . Pentru fiecare scală S_i , $i = 1, 2, \dots, m$, notăm cu A_i mulțimea adjectivelor adecvate.

Cunoscînd scorurile realizate de o persoană la scalele chestionarului, ($s_i =$ scorul obținut la scala S_i , $i = 1, 2, \dots, m$), pentru editarea raportului psihologic propunem următoarea procedură :

— Fixăm un prag de probabilitate, $P_0 \in [0, 5, 1]$. Recomandăm $P_0 = 0,7$.
— Pentru fiecare scală S_i , $i = 1, 2, \dots, m$, se determină valoarea funcției caracteristice a fiecărui adjectiv din mulțimea A_i , în punctul s_i , $f(s_i)$. Se rețin adjectivul pentru care $f(s_i) > P_0$.

Algoritmii prezentați pot fi introduși într-o aplicație informatică, pentru editarea rapoartelor psihologice cu ajutorul calculatorului.

BIBLIOGRAFIE

1. Megargee, E. J. (1972): *The California Psychological Inventory Handbook*, Jossey-Bass Inc., Publishers, San Francisco, Washington, London.

RECENZII

Introducere în psihologia contemporană. Ed. Sincron, Cluj-Napoca, 1991.

Reluind -- după o perioadă lungă de intimidare științifică și descurajare morală -- șirul de apariții editoriale remarcabile în domeniul specialității lor, un colectiv de cunoscuți dacăli și cercetători de la Catedra de psihologie a Universității „Babeș-Bolyai”, sub îndrumarea competentă a prof. univ. dr. I. Radu a reușit să pună la îndemina celor interesați (studenți, elevi, psihologi, medici, profesori etc.) o carte deosebit de valoroasă. Deși prezentată de autori doar ca o introducere, lucrarea este de fapt un veritabil curs universitar. Într-un spațiu grafic relativ restrâns, de aproximativ 350 pagini, sînt prezentate coerent și sistematic principalele capitole ale psihologiei generale contemporane. Alături de teme indeobște cunoscute și recunoscute ca alcătuind „corpusul” de bază al unui asemenea manual universitar (senzații, percepții, gândire, limbaj, memorie, imaginație, temperament, aptitudini etc.) autorii au inclus termeni și relații noi, de maxim interes și actualitate: dinamica și structura învățării, creativitatea și personalitatea creatoare, stresul și mecanismele de apărare, psihologia cognitivă și inteligența artificială etc. Nu lipsesc din volum chestiunile referitoare la problematica actuală a psihologiei și metodele specifice de investigare a acesteia.

Deși semnificativă, sfera de cuprindere nu explicităză însă adevărata valoare a lucrării, aceasta fiind dată mai ales de maniera autentic științifică, adesea originală, de prezentare și analiză a problemelor.

Încă din primul capitol „Drumul spre statutul de știință al psihologiei; problematica ei actuală”, cititorului i se oferă o informație suficientă pentru a face distincțiile necesare între interpretările empirice, preștiințifice și științifice ale fenomenelor psihice, între diferitele curente psihologice, mai vechi (asociaționism, configuraționism, introspecționism ș.a.) sau mai noi (neobehaviorism, interacționism, cognitivism, transculturalism etc.). Dar indiferent de paradigma folosită, indiferent de opțiunile filosofice sau științifice ale ilustrațiilor săi reprezentanți, psihologia a fost și rămîne o punte de legătură, un instrument de unificare a diferi-

telor ramuri sau științe care fac din problematica omului un obiect propriu de investigare teoretică sau experimentală.

Psihologia pleacă de la fapte, dar și de la ipoteze și presupuziții științifice, în ambele cazuri recurgînd la metode și procedee specifice de investigare. Caracteristicile, cerințele și modalitățile de utilizare ale acestora sînt suficient și clar prezentate în capitolul doi din lucrare. Tot aici, la fel de succint, dar mai puțin explicitat, este menționată practica relativ recentă în psihologie a utilizării limbajelor formale.

Capitolul următor „Mecanismele neurofiziologice ale activității psihice” aduce în discuție: structura sistemică a ființei umane (formată din subsistemele organism și personalitate), organizarea morfologică și fiziologia sistemului nervos, mai ales a emisferelor cerebrale de care este legată locul activității psihice, precum și natura informațională a fenomenelor psihice. „La nivelul omului, informația psihică se comportă, în linii generale, ca oricare altă formă particulară de informație, deși posedă și unele trăsături specifice” -- p. 65. Fără a fi nominalizate, aceste trăsături specifice sînt sugerate prin trimiteri la: modul de organizare a semnalelor în diferite combinații (de exemplu a literelor în cuvinte), nivelul (cortex sau sub-cortex) la care se realizează prelucrarea informației, modalitățile de codare (temporală sau spațială), specificul matricii interpretative etc.

Capitolele 4, 5, 6, 8, 9, 12, 13 și 17 actualizează problematica unor teme tradiționale, frecvent intîlnite în manualele școlare și cursurile universitare apărute la noi sau în străinătate. Ele se ocupă de definirea, caracterizarea, explicarea și interpretarea principalelor structuri psihice cognitive (senzații, percepții, gândire, limbaj etc.), afective, motivaționale și de personalitate, pe baza unor date experimentale și abordării teoretice de ultimă oră.

Un exemplu în acest sens îl reprezintă modelele fiziologice ale atenției, incluzînd și „teoria filtrului”, care, fără a fi abandonate sau negate, sînt subsumate explicațiilor mai cuprinzătoare referitoare la procesarea informației. Similar, procesele mnemice nu mai sînt interpretate doar ca urme

(engrame) ale excitației și inhibiției, respectiv ca formare și manifestare a sistemului de legături reflex-condiționate, ci se caută un cadru mai larg de referință — teoria informației și explicații mai profunde, vizând baza biochimică și configurațiile neuronale de tipul rețelelor reverberante. Capitulul despre limbaj este întregit cu un set condensat de date relative la dobândirea și dezvoltarea acestuia, ambele fenomene fiind examinate dintr-o perspectivă interacționistă. „Toate aceste date susțin teza generală că în sistemul multiplelor interacțiuni dintre structurile cognitive și lingvistice, cele din urmă sunt dominate, cele din urmă „recesive” (p. 156).

Gândirea — proces complex și definitiv pentru om — este examinată din perspective variate (funcțional, psihogenetic și structural-operatoriu) și caracterizată prin noile ce își fac simțită prezența în direcții preferite de manifestare, cum sunt: cunoașterea pe bază de raționament (inductiv, deductiv, linear și ipotetico-deductiv sau condițional), formarea noțiunilor și rezolvarea de probleme. Cu toate progresele înregistrate în ultimii ani de neuroștiințe, datele despre corelatele neurofiziologice ale gândirii continuă să rămână încă insuficiente și adesea contradictorii.

Problematika motivației este analizată, așa cum era și firesc, prin recurgerea la termenii consacrați (motiv, trebuință, dorință, scop, ideal etc.) dar și prin asociații verbale și ideatice noi, menite să reliefeze aspecte mai puțin cunoscute sau numai sumar prezentate în literatura de specialitate apărută la noi. Așa sunt, de exemplu, mediația cognitivă, autonomia funcțională a motivelor derivate, modelul topologic (a lui K. Lewin) clădit pe noțiunea de cimp, vectorul motiv-scop ș.a. Un mod asemănător de abordare se observă și în cazul proceselor emoționale (cap. 13 din lucrare). O atenție sporită se acordă în acest spațiu rolului jucat de sistemul limbic și circuitul endocrin în producerea răspunsului emoțional. În spirit critic, pe bază de amplă informare bibliografică sunt prezentate teoriile mai vechi sau mai noi asupra emoțiilor: intelectualistă, periferice, talamică, cognitiv-fiziologice ș.a.

Dintre multiplele probleme și aspecte referitoare la personalitate, autorii și-au propus ca obiective ale analizei lor următoarele: modelul trăsăturilor, modelul factorial, conceptul de personalitate, temperamentul, aptitudinile și caracterul. Personalitatea nu este un dar de la natură și nici un produs social afume; ea este o calitate pe care indi-

vidul o dobândește la un moment dat. În lucrare sunt precizați atît factorii care intervin într-un asemenea proces cit și ideile care-i jalonează împlinirea. Imaginile și ideile mai vechi despre temperament, aptitudinile și caracterul sînt îmbogățite cu date noi extrase din cercetări recente (N.D. Nebilișin, H. Eysenck, G. W. Allport, R. Sternberg ș.a.), sînt „filtrate” prin modelele cognitive proprii și sînt prezentate cu ajutorul unor procedee didactice moderne: scheme, diagrame, table, corelații, modele, texte alternative ș.a.

Problema învățării, tratată de obicei în manualele de psihologie generală ca domeniu de referință a proceselor mnemice, este analizată acum ca obiect de sine stătător, ca o formă fundamentală de activitate umană în cadrul căreia fuzionează și interacționează toate componentele sistemului psihic. De aici și insistența, de altfel perfect justificată, asupra necesității elaborării unui model teoretic viabil, care să poată fi aplicat la toate formele învățării și care să cuprindă toți factorii implicați și toate elementele constitutive ale unei asemenea activități.

O altă formă fundamentală a activității umane — creația — este analizată și prezentată sub aspecte definitorii precum: creativitatea individuală și socială, procesul creației științifice, modelarea factorilor intelectuali ai procesului de creație, climatul științific creativ ș.a. Încă în partea introductivă (p. 181—182) sînt reliefate principalele caracteristici ale creativității, în prezent: creșterea exponențială a numărului de lucrări dedicate acestui fenomen, transferarea intereselor de cercetare de la creația artistică spre creația de tip științific, renunțarea la teoria „omului de geniu” în favoarea concepției potrivit căreia creativitatea este o trăsătură general-umană ș.a. Analiza procesului creației științifice se bazează pe cercetările realizate de J. Piaget, J.R. Suler, W.L. Beveridge, I.A. Ponomarev, Al. Roșca ș.a. și vizează atît fazele acestuia cit și relațiile sale cu un alt proces la fel de complex — problematizarea. Dintre factorii de personalitate implicați în creativitate o atenție sporită se acordă inteligenței, aptitudinilor speciale și motivației. Atmosfera din familie, personalitatea profesorului, respectiv a liderului în cazul grupului de lucru, sînt condiții externe care, după caz, inhibă sau favorizează creativitatea.

Relația dintre psihologia cognitivă și inteligența artificială este privită atît sub raport conceptual, cit și practic-aplicativ. Teoretic, orientarea cognitivă este înțeleasă

sub două aspecte: a) ca studiu detaliat al fenomenelor cognitive și b) ca perspectivă asupra tuturor proceselor psihice („teorii cognitive” ale emoțiilor, motivației, depresiei etc.). Inteligența artificială și sistemele expert pot fi abordate în funcție de opțiunea pentru echivalența „tare” (potrivit căreia procesul cognitiv este identic cu procesul calculatoriu) sau „slabă” (relația între gândire și computer fiind una de analogie) dintre funcționarea umană și sistemele artificiale. Psihologia cognitivă propune o nouă arhitectură a sistemului cognitiv, alcătuită din următoarele componente: a) reprezentări, înțelegere ca expresii simbolice sau descripții ale realității și care pot apare sub formă de imagini, expresii lingvistice și conținuturi semantice; b) structuri sau scheme cognitive, care servesc la stocarea și prelucrarea informației și c) operații și prelucrări cognitive.

O noutate în lucrare este și capitolul „Stres și relaxare”, sub cupola căruia își găsește locul și sînt clar definite noțiuni precum: conflict, frustrare, stres, mecanisme de apărare, antrenament autogen ș.a. Conflictul — înțeles ca alegere între motive diferite, mutual exclusive — poate fi de tipul atracție-atracție, evitare-evitare sau atracție-evitare. Nerezolvat sau cronicizat, acesta devine o sursă de frustrare, cu reacții comportamentale de genul: neastîmpăr, tensiune, agresivitate, apatie, evaziune în imaginar, stereotipie, regresie etc. Stresul — se menționează în lucrare — poate fi definit din perspective variate, în funcție de accentul pus pe situația stresantă, pe răspunsul la stres sau pe interacțiunea dintre stimul și răspuns. Și deoarece stresul este un fenomen inevitabil, eustresul (= stresul pozitiv) fiind chiar dezirabil, problema care se pune este de a-i cunoaște cauzele și de a evidenția disponibilitățile adaptive ale individului. Pentru aceasta, la îndemina omului stau anumite mecanisme de apărare ale eului (raționalizarea, proiecția, intelectualizarea, represia unor idei sau simțăminte inacceptabile, reacția inversă), mijloace psihocomportamentale (activitățile în aer liber și sportul, substituirea unor scopuri inddezirabile cu altele social acceptabile) și tehnici psihoterapeutice speciale (antrenamentul autogen, sugestia, hipnoza ș.a.).

Evitînd capcanele unor noțiuni — gen polisemantice, așa cum sînt cele de activitate și activism, autorii capitolului 15 leagă direct comportamentul de acțiune. Analiza acestora se poate face la nivele diferite: „sintactic” — descompunerea în secvențe componente și exprimarea formală a relațiilor dintre ele; „semantic” — descompunerea sem-

nificației acțiunii; „pragmatic” evidențierea relației dintre subiectul uman și acțiunile sale și în fine, „bichimic” — reliefaarea corelatelor neurochimice și neurofiziologice ale acțiunii. Se apreciază că explicarea comportamentului prin factori neurochimici (neurotransmițători, neurohormoni, neuromodulatori și neuromediatorii) nu elimină explicarea prin factori mentali (natura reprezentărilor, modul de organizare a cunoștințelor în memorie, strategiile și operațiile utilizate etc.). În concluzie, „pentru cunoașterea comportamentului uman patru lucruri trebuie făcute: 1) cercetarea corelatelor neurofiziologice ale comportamentului; 2) cercetarea corelatelor mentale (cognitive); 3) analiza componențială (sintactică) a comportamentului și 4) analiza pragmatică — a modului cum subiectul își monitorizează acțiunile”

Principiul dezvoltării, caracterul stadial al evoluției psihicului, particularitățile dezvoltării fizice, intelectuale și afective la copii și adolescenți alcătuiesc cuprinsul capitolului 16 din lucrare. Cîteva idei de evidentă actualitate științifică și persuasiune didactică rețin atenția lectorului. Percepția genetică oferă cheia pentru înțelegerea unor aspecte majore ale devenirii personalității: dezvoltarea psihică nu urmează o traiectorie ascendentă continuă, ci se desfășoară în salturi, acumulări treptate ducînd cu timpul la schimbări semnificative; copilăria apare ca o suită de stadii a căror ordine de succesiune este relativ constantă; dezvoltarea intelectuală, urmînd aceeași evoluție stadială, se realizează ca proces de interiorizare a acțiunilor externe, prin „asimilări” și „acomodări” succesive și integrative etc. Tot în acest capitol se oferă informații actuale despre fenomenul de accelerație biologică, despre particularitățile vieții afective la preadolescenți și adolescenți și despre dobîndirea identității de sine.

Serisă într-un stil clar, concis, lucrarea „Introducere în psihologia contemporană” abordează problemele majore ale psihologiei cu un instrumentar științific și conceptual adecvat, cu mijloace și procedee didactice moderne, devenind astfel o „carte de căpătii” pentru toți cei care, de voie sau nevoie, se apleacă cu cugetul și simțirea asupra evaziunilor enigmaticului „psyche”.

IOAN BERAR

Strategii de predare și învățare, Ed. Științifică, București, 1992

O nouă carte de pedagogie? Este o întrebare firească și posibilă pe care și-o vor pune slujitorii școlii, de la studenții practicanți la profesorii maturizați printr-o îndelungată experiență la catedră. Dar atunci când vor reflecta asupra informațiilor științifice ale cărții cu titlul de mai sus, scrisă de universitarii clujeni Miron Ionescu și Vasile Chiș, își vor da seama de utilitatea ei.

Autorii înșiși sînt conștienți de dificultatea situării problemelor de didactică modernă într-o zonă cît mai fertilă, în cîmpul practicii școlare imediate, pe de o parte, dar neocolind conceptele și teoriile cu privire la mecanismul predării și învățării din diferite zone de cultură și învățămînt, pe de altă parte. Și chiar dacă se constată în rîndul cadrelor didactice o anumită „saturație” a vehiculării acesteia, lucrarea de față, rod al unor observații și meditații asupra realităților școlii noastre, s-a oprit cu tot riscul, pe care autorii și-l asumă, la cîteva compartimente cu caracter de permanență ale procesului de învățămînt, unele, altele noi. Acestea, însă, structurate de așa manieră încît să incite, și să-i înlesnească omului de la catedră perfecționarea muncii sale.

Capitolul prim intitulat „Strategiile de predare și învățare între rutină și creativitate”, este destinat formelor de organizare și desfășurare a activității instructiv-educative, îmbinînd date ale psihologiei învățării cu experiența școlară. Susținînd un avantaj larg de forme — frontale, de grup, individuale — se încearcă o reconsiderare a lecției în funcție de mai mulți parametri, deoarece ea constituie un teritoriu de influență și de confruntare între disciplinele de specialitate și cele psihopedagogice. Autorii avansează ideea conceperii lecției centrată pe viziunea sistemică a factorilor variabili ai acesteia, evitînd pe cît posibil suprapunerile și interferențele.

Aceeași intenție i-a călăuzit și în abordarea problematicii metodelor de învățămînt, capitolul al II-lea „Tendințe și orientări în metodologia didactică”.

Pentru a oferi profesorilor un instrument suplă, ușor adaptabil și cu o largă deschidere interdisciplinară sînt prezentate, mai ales, metodele de instruire introduse de cîrînd în recuzita profesorului, insistînd și asupra metodelor de învățare la care elevul să aibă acces.

Prin exemple, autorii s-au străduit să sugereze modalități posibile de activizare a elevilor la diferite obiecte de studiu, fără a

avea pretenția epuizării acestora. În același timp au dorit să confere metodelor prezentate un coeficient în plus pe lîngă acela de modalitate care ușurează performanțelor școlare, avîndu-se în vedere rolul de metode formative al proceselor didactice care condiționează perfecționarea viitorului cadru didactic în diverse segmente ale muncii și creației sale, inclusiv în perioada post-școlară.

Capitolul al III-lea, „Impactul cercerilor tehnicii moderne asupra mijloacelor de învățămînt”, se ocupă de unele dintre auxiliarele profesorilor și elevilor, locul și rolul lor în procesul de instruire și educare.

Considerăm necesară și utilă preocuparea autorilor de a incorpora sugestii ale didacticii informaționale, achiziții ale tehnologiei, ale didacticii moderne, punctînd în același timp demersul proiectării unei activități didactico-educative eficiente pe baza principiilor specifice instruirii asistate de calculator. Toate acestea fac obiectul cap. toltului al IV-lea, „Nuanșări în instrucția școlară determinate de apariția calculatorului”, în care, pe lîngă unele considerații cu privire la informatică și aplicarea ei în învățămînt sînt oferite rezultate ale unor experiențe referitoare la folosirea instruirii asistate de calculator în predarea matematicii și limbii române la clase primare și gimnaziale. Este vorba și de încercări ale autorilor înșiși din care sînt redată cîteva secvențe.

Autorii afirmă că rezultatele obținute sînt încurajatoare și că trebuie extinsă instruirea asistată de calculator și la alte obiecte de învățămînt și la ciclurile superioare de studiu. Înainte de toate, însă, se impune inițierea tuturor cadrelor didactice în munca cu calculatorul și în tehnica elaborării software-ului specific disciplinei respective de studiu.

În capitolul ultim, „Formarea inițială a cadrelor didactice — aspecte psihopedagogice”, sînt supuse atenției puncte de vedere esențiale cu privire la formarea viitorilor profesori prin practica pedagogică în școlile de aplicație.

Autorii atrag atenția asupra necesității de a se regîndi pregătirea psihopedagogică, metodică și practica pedagogică a studenților din facultățile cu profil didactic și susțin ideea organizării Seminarului Pedagogic Universitar.

În paginile acestei lucrări profesorii și studenții vor afla și ce înseamnă și mai ales cum apar în practica școlară noțiuni și concepte ale didacticii moderne intrate deja în limbajul curent al corpului profesoral, ca de exemplu, euristica, modelarea, problema-

tizarea, jocul de rol, studiul de caz, teoriile operaționale și semiotice etc.

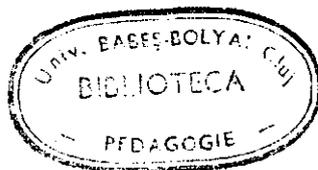
Practica școlară deține multe experiențe valoroase care merită să fie cunoscute, urmînd să beneficieze de asistența științifică necesară unei valorificări mai corespunzătoare. O mișcare mai largă de opinii secundată de un dialog atent asupra problemelor oferite spre reflecție, în cele 263 de pagini, vor fi în stare să selecteze ceea ce rămîne peren pentru practica școlară de viitor.

Evident, considerațiile și exemplele oferite sînt puncte de vedere care comportă discuții și ameliorări. Intenția autorilor lucrării în discuție este și aceea de a crea o sta-

re de reflecție care să evite halucinații afectiv-supradimensionat întîlnit la unii autori, precum și receptarea necritică sau de pînă aproximativă a achizițiilor stocate în unele studii de didactică.

Lucrarea — riguros fundamentată științific sub unghi psihologic și pedagogic — este destinată tuturor studenților care se pregătesc să devină slujitori ai școlii și în aceeași măsură tuturor profesorilor care urmează diverse forme ale perfecționării profesionale, îndemnînd să se depună eforturi pentru ameliorarea continuă a predării și învățării.

VASILE PREDA



În cel de al XXXVII-lea an (1992) *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)

In the XXXVII-th year of its publication (1992), *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)
phillology (quarterly)
orthodox theologie (semesterily)

Dans sa XXXVII-e année (1992), *Studia Universitatis Babeş—Bolyai* paraît dans les séries suivantes:

mathématiques (trimestriellement)
physique (semestriellement)
chimie (semestriellement)
géologie (semestriellement)
géographie (semestriellement)
biologie (semestriellement)
philosophie (semestriellement)
sociologie—politologie (semestriellement)
psychologie—pedagogie (semestriellement)
sciences économiques (semestriellement)
sciences juridiques (semestriellement)
histoire (semestriellement)
philologie (trimestriellement)
théologie orthodoxe (semestriellement)

43 876

Lei 400