

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN MUN. CHIȘINĂU**

Cu titlul de manuscris
C.Z.U: 37. 013 (043.3)

RAFTU Gheorghe

**PARADIGMA EDUCAȚIEI PSIHOCENTRISTE ÎN ROMÂNIA
DIN PERSPECTIVA PEDAGOGIEI MODERNE ȘI POSTMODERNE**

Specialitatea 531.03: Pedagogia istorică

Teză de doctor în științe pedagogice

Conducător științific:



Sorin Cristea, dr., prof. univ.

Consultant științific:



Maia Cojocaru – Borozan,
dr. hab., prof. univ.

Autor:



Raftu Gheorghe

CHIȘINĂU, 2016

© RAFTU Gheorghe

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusă, engleză)	4
INTRODUCERE	7
1. COORDONATE GENERALE ALE PARADIGMEI EDUCAȚIEI	
PSIHOCENTRISTE	
1.1. Coordonate epistemologice la nivelul evoluției paradigmelor pedagogiei	14
1.2. Excurs istoric în evoluția paradigmei educației psihocentriste la nivelul pedagogiei mondiale	20
1.3. Modelul culturii pedagogice în contextul paradigmei educației psihocentriste	44
1.4. Concluzii capitolul 1	49
2. EDUCAȚIA PSIHOCENTRISTĂ PROMOVATĂ DE PEDAGOGIA	
PSIHOLOGICĂ DIN ROMÂNIA ÎN EPOCA MODERNĂ	
2.1. Premise ale educației psihocentriste în epoca premodernă și modern	52
2.2. Orientarea educației psihocentriste la nivelul pedagogiei psihologice moderne experimentale	58
2.3. Dezvoltarea educației psihocentriste la nivelul pedagogiei psihologice moderne teoretice	77
2.4. Concluzii la capitolul 2	94
3. EDUCAȚIA PSIHOCENTRISTĂ PROMOVATĂ DE PEDAGOGIA	
PSIHOLOGICĂ ÎN EPOCA POSTMODERNĂ	
3.1. Direcții de cercetare la nivelul educației psihocentriste în pedagogia psihologică postmodernă din România	99
3.2. Modelul de cercetare pedagogică experimentală	100
3.3. Problematika psihologică la nivelul modelelor de instruire	106
3.4. Dezvoltarea paradigmei educației psihocentriste în Republica Moldova	126
3.5. Concluzii capitolul 3	138
CONCLUZII GENERALE și RECOMANDĂRI	144
BIBLIOGRAFIE	147
DECLARAȚIA DE ASUMARE A RĂSPUNDERII	155
CV-ul AUTORULUI	156

ADNOTARE
Raftu Gheorghe

Paradigma educației psihocentriste în România din perspectiva pedagogiei moderne și postmoderne
Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2016

Structura tezei include: introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 164 de surse, adnotare (română, engleză, rusă), concepte-cheie în limbile română, engleză, rusă, 147 pagini de text de bază.

Publicații la tema tezei: 12 lucrări științifice.

Concepte-cheie: paradigma în pedagogie/științele educației, pedagogie premodernă, pedagogie modernă, pedagogie postmodernă, pedagogia psihologică experimentală, pedagogia psihologică teoretică, teoriile psihologice ale învățării, modele pedagogice de instruire, paradigma educației psihocentriste.

Domeniul de studiu: istoria pedagogiei, pedagogia psihologică/psihologia educației, epistemologia educației, teoria generală a instruirii/didactica generală.

Scopul cercetării: evidențierea evoluției paradigmei educației psihocentriste în pedagogia premodernă, modernă și postmodernă, fixată epistemologic la nivelul unor modele de analiză a operelor celor mai importanți autori români din epocile respective în context universal și național. **Obiectivele investigației** vizează: identificarea coordonatelor istorice ale paradigmei educației psihocentriste la nivel mondial, cu deschideri spre național; analiza procesului de afirmare a pedagogiei psihologice românești moderne la nivelul celor două direcții dezvoltate specific (pedagogia psihologică experimentală și pedagogia psihologică teoretică); evidențierea aportului autorilor români la dezvoltarea pedagogiei psihologice în epoca postmodernă, la nivelul unui model de cercetare experimentală aplicabil în activitatea de perfecționare a cadrelor didactice și al unor modele de valorificare pedagogică a teoriilor psihologice consacrate în plan mondial.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării rezultă din: amplitudinea și profunzimea temei studiate la nivel epistemologic complex, bazat pe abordarea istorică, *sincronică* și mai ales *diacronică* a procesului de evoluție a paradigmei educației psihocentriste, în contextul pedagogiei premoderne, moderne și postmoderne românești, raportabilă la evoluțiile domeniului, înregistrate în plan mondial; analiza-sinteza paradigmei pedagogiei psihologice în contextul raportării acesteia la evoluțiile generale ale pedagogiei în plan mondial și național, în procesul „științifizării” domeniului, declanșat la granița dintre secolele XIX-XX; *originalitatea* rezultă din modul de analiză-sinteză a contribuției autorilor selectați pe criterii epistemologic explicite, utilizând metoda *hermeneutică*, bazată pe analiza de *text*, dintr-o perspectivă istorică, *sincronică* și *diacronică*.

Problema științifică soluționată în cercetare constă în identificarea coordonatelor generale ale *paradigmei educației psihocentriste* la nivelul cerințelor normative, istorice și hermeneutice, angajate în analiza unei paradigme de importanță decisivă în procesul de științifizare al pedagogiei, inițiat în epoca premodernă (sec. XIX), continuat în epoca modernă (prima jumătate a sec. XX) și postmodernă (în a doua jumătate a sec. XX până în prezent), cu deschideri ample spre paradigma curriculumului. Această problemă fundamentală are un substrat teoretic, metodologic și practic; substratul *teoretic* este evident la nivelul conceptelor implicate în lansarea paradigmei educației psihocentriste și în maturizarea sa continuă ca paradigmă a pedagogiei psihologice moderne și postmoderne; substratul *metodologic* este marcat de rolul metodei experimentale în afirmarea pedagogiei psihologice premoderne și postmoderne, perfectibil prin implicarea analizei istorice și hermeneutice în pedagogia psihologică postmodernă, în special pentru interpretarea teoriilor psihologice ale învățării ca modele de instruire eficiente la scara procesului de învățământ.

Semnificația teoretică a cercetării este susținută prin interpretarea contribuțiilor paradigmei educației psihocentriste din perspectiva valorilor actuale în plan: a) *epistemologic* – clarificarea obiectului de cercetare *specific*, normativității *specifice*, metodologiei de cercetare *specifică* pedagogiei ca știință specializată în studiul educației, nu doar în studiul copilului; b) *didactic* – valorificarea resurselor pedagogice ale teoriilor psihologice analizate cu implicații speciale în epoca postmodernă, la nivelul *constructivismului structural-genetic* și *sociocultural*, dar și la nivelul *teoriei inteligențelor multiple* și al *teoriei inteligenței emoționale*.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în contribuția adusă la clarificarea statutului epistemic al pedagogiei/științelor educației din perspectiva cercetărilor experimentale și teoretice inițiate și dezvoltate istoric de paradigma pedagogiei psihologice în epoca premodernă, modernă și postmodernă în România, abordate în context național, dar și mondial; pe acest fond este evidentă importanța interioizării valorilor conceptuale, metodologice și normative susținute istoric de paradigma curriculumului, valorificabile de fiecare profesor și cercetător pentru cunoașterea științifică a elevului în perspectiva individualizării procesului de învățământ, în context formal și nonformal.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată prin expunerea rezultatelor teoretice și practice la foruri științifice naționale și internaționale, prin publicarea articolelor în reviste de specialitate și prin valorificarea cunoștințelor științifice sistematizate și create în activitatea didactică la Universitatea „Ovidius” din Constanța, România în anii 2010-2015.

АННОТАЦИЯ

Рафту Георгий

Парадигма психоцентрического воспитания в Румынии в перспективе современной и постмодернистской педагогики Диссертация кандидата педагогических наук, Кишинёв, 2016

Структура диссертации: введение, 3 главы, общие выводы и рекомендации, библиография из 164 источников, аннотация (румынский, русский, английский), ключевые понятия, 147 страниц основного текста.

Публикации по теме диссертации: 12 научных работ.

Ключевые понятия: парадигма в педагогике/науки о воспитании, до современная педагогика, современная педагогика, педагогика постмодерна, психологическая экспериментальная педагогика, психологическая теоретическая педагогика, парадигма психоцентрического воспитания.

Область исследования: история педагогики, психологическая педагогика, эпистемология воспитания, общая теория обучения/общая дидактика.

Цель исследования: описание эволюции парадигмы психоцентрического воспитания в до современной, современная и педагогике постмодерна, научно продемонстрирована на уровне моделей анализа научных работ самых значительных румынских авторов данных эпох в универсальном и национальном контексте. **Задачи исследования:** выявление исторических координат парадигмы психоцентрического воспитания на мировом уровне в перспективе развития в национальном плане; анализ процесса утверждения румынской современной психологической педагогики в плане двух специфических направлений развития (психологическая экспериментальная педагогика и психологическая теоретическая педагогика); выявление вклада румынских авторов в развитии психологической педагогики на уровне модели экспериментального исследования применяемом в профессиональном переподготовке учителей и моделей педагогического использования психологических теорий, признанных на мировом уровне.

Научная новизна и оригинальность исследования следует из сложности исследованной темы, обоснованном на исторической, синхронической и диахронической трактовке эволюции парадигмы психоцентрического воспитания в контексте румынской до современной, современной и педагогике постмодерна, сравнимой с ее развитием на мировом уровне; анализ-синтез парадигмы психологической педагогики в контексте ее сравнения с тенденциями развития педагогики на национальном и мировом уровне на стыке XIX-XX веках, в процессе научного становления педагогики как науке о воспитании, оригинальность следует из анализа-синтеза научного вклада авторов выбранных по научным ясным критериям, ссылаясь на анализе научных текстов в историческом, синхроническом и диахроническом плане. **Научная проблема разрешенная в данном исследовании** состоит в определении общих координат психоцентрического воспитания на уровне нормативных требований в анализе важнейшей парадигмы для научного становления педагогики как науке, начавшийся в до современной эпохе (XIX век), продолжавшийся в современной эпохе (первая половина XX века) и педагогике постмодерна (во второй половине XX века) в перспективе парадигмы куррикулума. Проблема исследования имеет теоретические, методологические и практические основы: *теоретические* - на уровне рассматриваемых терминов способствующие научному проявлению парадигмы психоцентрического воспитания и дальнейшему созреванию парадигмы психологической педагогики в современной эпохе и эпохе постмодерна; *методологические* - обозначим роль экспериментального метода в проявлении психологической педагогики до современной и эпохе постмодерна посредством исторического анализа для научной интерпретации психологических теорий учения как моделей эффективного обучения.

Теоретическая значимость исследования научно аргументирована значимостью исторической трактовке проблемы воспитания на уровне ценностей парадигмы психологической педагогики в до современной, современной эпохе и эпохе постмодерна посредством: а) эпистемологического использования интерпретированных терминов в плане актуальности парадигмы психологической педагогики, научного предмета исследования, специфической нормативности и методологии исследования педагогики как науке специализированной в изучении воспитания не только детей/учеников в качестве воспитанников; б) дидактического использования педагогических ресурсов психологических теорий анализированных в эпохе постмодерна на уровне структурно-генетического конструктивизма, социокультурного на уровне эмоционального интеллекта.

Прикладное значение исследования заключается в научном вкладе в выяснении эпистемологического статуса педагогики/наук о воспитании в плане экспериментальных исследований исторически развитыми парадигмой психологической педагогики в до современной, современной эпохе и эпохе постмодерна в Румынии, рассматриваемых в национальном и мировом контексте, подчеркивающей значимость внедрения концептуальных, методологических и нормативных ценностей исторически обозначенной парадигмой куррикулума, используемой учителями и исследователями для научного познания воспитанников в перспективе индивидуализации процесса обучения в формальном/неформальном контексте.

Внедрение научных результатов исследования производилось посредством медиатизации научных и практических разработок на национальных и международных конференциях посредством публикации статей в научных журналах и использованием систематизированных научных знаний в преподавательской деятельности в Университете „Овидиус”, Констанца, Румыния в период 2010-2015.

ADNOTATION

Raftu Gheorghe

The paradigm of psychocentrist education in Romania through the perspective modern and post-modern pedagogy PhD thesis in pedagogical sciences, Chişinău, 2016

Thesis structure includes: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography consisting of 164 sources, annotation (Romanian, English, Russian), and key concepts in Romanian, English, Russian, 147 basic text pages.

Publications related to thesis subject: 12 scientific papers.

Key concepts: paradigm in pedagogy/education sciences, premodern pedagogy, modern pedagogy, postmodern pedagogy, experimental psychological pedagogy, theoretical psychological pedagogy, psychological theories of learning, training pedagogical models.

Field of study: history of pedagogy, psychological pedagogy/education's psychology, epistemology of education, the general theory of learning/ general teaching.

Research goal: highlighting the developments in paradigm of premodern, modern and postmodern psihocentriste education, epistemological fixed at a level of some analysis's models regarding the works of the most important Romanian authors of these ages in universal and national context. **Objectives of the investigation** aims to: identify the historical coordinates of the paradigm of psihocentriste global education, with spreads to the national; analysis of the affirmation's process of modern Romanian psychological pedagogy in the two directions specific developed (experimental psychological pedagogy and theoretical psychological pedagogy); highlighting the contribution of Romanian authors in the development of psychological pedagogy in postmodernity, at an experimental research model which can be applied to the work of teacher training and also in pedagogical models of exploit psychological theories world reconigsed.

The scientific freshness and originality of the research derives from the complexity and profoundness of the subject, studied at a complex epistemological level based on a historical approach (that's both *synchronous* and *diachronous*) of the evolution process of the paradigm of psychocentrist education, in the context of pre-modern pedagogy, modern and post-modern Romanian psychological pedagogy, reportable to the evolutions in the field on a global scale; the analysis-synthesis of the paradigm of psychological pedagogy in the context of reporting it to the general evolutions of pedagogy on a national and global scale, during the process of "scientifying" the field, triggered at the between the XIX and XX centuries; *originality* the manner of approach of analysis-synthesis of the selected authors' contributions selected on clear epistemological criteria, using the *hermeneutic* method, based on *text* analysis, from a historical perspective, that's both *synchronous* and *diachronous*. **The scientific that's being settled through research** it's centered at the level of normative, historical and hermeneutical requirements, engaged in the analysis of a decisively important paradigm for "scientifying" pedagogy, initiated during the pre-modern era (XIX century) and continued in the modern (the XX century) and pre-modern (the 2nd half of the XXth century) eras, with vast openings towards the curriculum's paradigm. This fundamental problem has a theoretical, methodological and practical substrate, followed and intensified throughout the entire thesis; the *theoretical* substrate is clear on the level of the concept involved in launching the psychocentrist education paradigm and in its continuous maturation and development as a paradigm of post-modern and modern psychological pedagogy. The methodological substrate is defined by the role that the experimental method holds in asserting post-modern and pre-modern psychological pedagogy, perfectible through the involvement of historical and hermeneutical analysis in post-modern psychological pedagogy, especially for interpreting psychological theories of learning as efficient learning models.

The theoretical significance of research is confirmed epistemologically and socially by the importance of approaching historically and hermeneutically the problem of education from a paradigm standpoint, a paradigm of psychological pedagogy in the dynamics of its evolutions pre-modern, modern and post-modern societies by capitalizing the defined and interpreted concepts in the sense of the psychological pedagogy paradigm and its topicality in clarifying the specific object of study, of the specific normativity, of the research methodology specific for pedagogy as a specialized science of education, not just of the child / pupil etc.

Applicative value of the research consists in its contribution to clarify the epistemic status of pedagogy/educational sciences from the perspective of experimental and theoretical research initiated and historical developed by the paradigm of psychological pedagogy in premodern, modern and postmodern era in Romania, addressed in national and worldwide context; regarding this background it is clearly the importance of assimilating conceptual methodological and legislative values, historical supported by the curriculum paradigm, capitalized by every teacher and researcher for scientific knowledge of student towards individualization of education, in formal and nonformal context.

Implementation of scientific results was achieved by exposing the theoretical and practical results at national and international scientific forums, publishing articles in professional journals and by getting created and systematized scientific knowledge as a teacher at „Ovidius” University of Constanţa, Romania during 2010-2015.

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate este justificată de amplificarea continuă a valorii teoretice a *paradigmei educației psihocentriste* ce valorifică teza lui J. J. Rousseau „*educația conform naturii concrete și bune a copilului pe care societatea o corupe*” [137], continuată de L. Tolstoi și El. Key [86], care accentuează ideea „*libertății copilului*” inițiind procesul de „științifizare” a pedagogiei prin aplicarea metodei de cercetare experimentală în educație, interpretabilă: (a) *pozitiv*, pentru că presupune principiul individualizării învățării; (b) *negativ*, deoarece concepe pedagogia (inclusiv didactica) doar ca *psihologie experimentală aplicată*.

Din perspectiva pedagogiei mondiale paradigma educației psihocentriste promovează trei direcții prioritare: *pedocentristă*, *scientistă*, „*Educația Nouă*”. Urmare logică, direcția de inspirație „*pedocentristă*”, asociată cu opera lui Ellen Key („*Secolul copilului*”, 1900) este opusă radical pedagogiei *magistrocentriste*, punând accent pe libertatea absolută a copilului [86]. Direcția *scientistă*, inițiată de la începutul secolului XX prin preluarea necondiționată a *metodei de cercetare experimentală* din psihologie este promovată și în Germania (Lay, Meumann) și în Franța (Binet). Ernest Meumann, autor (împreună cu W. Lay) al cărții „*Didactica experimentală*” (1903), concepe pedagogia ca „știință empirică”, bazată pe cercetare experimentală, având ca obiect de studiu - copilul, elevul; experimentul pedagogic constituind o aplicație a experimentului psihologic, care are ca scop îmbunătățirea procesului didactic [92]. W. A. Lay aduce în plus (sau în minus) un „*radicalism scientist*”, susținut prin încrederea absolută în *metoda experimentală*, în metodele cantitative aplicate în cunoașterea copilului și a mediului educativ. Alfred Binet (1975) concepe pedagogia ca *știință experimentală* ce are scopul de cunoaștere a copilului prin teste psihologice pentru măsurarea inteligenței, valorificabile în procesul de individualizare a învățării pentru transformarea elevului din „*ascultător*” în „*factor activ*” al instruirii [14].

Educația/pedagogia psihocentristă, se afirmă, astfel, ca *paradigmă* lansată la granița dintre secolele XIX și XX, odată cu promovarea ideologiei curentului intitulat, în mod programatic – pentru gândirea pedagogică și pentru instituția școlară – „*Educația Nouă*”, *curent de idei pedagogice generoase și progresiste, ce devine celebru în istoria educației europene și mondiale*, având ecouri și în S.U.A, unde va apare în varianta *pedagogiei progresiviste*, susținută de marele filozof și pedagogic american John Dewey [56]. „*Educația Nouă*” va fi dezvoltată, în mod special, în prima jumătate a secolului XX, din perspectivă predominant *psihologică* sau psihocentristă a educației, tipică unei paradigme a pedagogiei psihologice sau psihocentriste.

Importanța studierii pedagogiei românești moderne și postmoderne este dată de afirmarea paradigmei *educației psihocentriste*, ca model al *pedagogiei psihologice*, ce contribuie relevant la evoluția gândirii pedagogice moderne și postmoderne prin următoarele *etape istorice*:

(1) *Lansarea mișcării „Educația Nouă”* (la granița dintre sec. XIX-XX) implică „o revoluție coperniciană” prin trecerea de la centrarea pe profesor la centrarea pe copil, pe elev (J. Dewey, *Copilul și curriculumul*, 1902): (a) contribuie la maturizarea epistemologică a pedagogiei, de orientare psihologică, valorificând la un nivel istoric nou, superior științific: *sursele de inspirație ale mișcării „Educația Nouă”*: J. J. Rousseau, El. Key, pedagogia psihologică experimentală (Meumann, Lay, Binet) [137]; și *principiile fundamentale*: activitatea practică – sursă a cunoașterii (Dewey); libertatea de manifestare a copilului (M. Montessori) [96]; (b) *satisfacerea trebuințelor funcționale ale copilului/elevului* (Ed. Claparede) [163]; (c) organizarea învățării conform intereselor copilului/elevului (Decroly) [32]; (d) resursele formative multiple ale paradigmei pedagogiei psihologice centrată pe cerințele de dezvoltare ale educatului (elevului etc.).

(2) *Promovarea mișcării „Educația Nouă”* în „Școala activă” are loc în primele decenii ale secolului XX, conform umătoarelor principii, oficializate la *Congresul Internațional al Educației Noi* (1921): a) formarea spiritului științific; b) respectarea cerințelor intelectuale și afective; c) dezvoltarea inițiativei personale; d) înțelegerea diversității educației; e) respectarea propriei moșteniri naționale pe „*a ne forma ca buni cetățeni ai lumii*”. Opera reprezentativă pentru această etapă de dezvoltare a mișcării „Educația Nouă” este elaborată de Adolph Ferriere, chiar sub titlul de „Școala activă” (1926) proiectează un proces de învățământ bazat pe activități practice: a) culegere de date documentare; b) clasarea datelor (pe teme); c) resistemizarea datelor (consultând dicțioane, enciclopedii); d) prezentarea sintezei, cu ajutorul profesorului.

(3) *Implementarea ideilor susținute de mișcarea „Educația Nouă”* în cadrul unor *teorii psihologice ale învățării* este realizată pe parcursul unei etape prelungită din anii 1930-1940 până spre cea de-a doua jumătate a secolului XX; implică dezvoltarea amplă a *paradigmei pedagogiei psihologice* prin convertirea unor *teorii psihologice ale învățării* în *modele de instruire*, prescriptive și normative (după formula utilizată de Jerome S. Bruner) [21]: (a) J. Piaget – *teoria a structuralismului genetic* ca *teorie psihologică a învățării constructiviste* convertibilă în model de instruire eficientă prin valorificarea tezei resurselor specifice fiecărui *stadiu* de dezvoltare cognitivă a copilului etc. (preoperațională, operațională concretă, operațională formală) [121]; (b) L. Vîgotski – un model constructivist sociocultural ce valorifică teza (diferită de cea a lui J. Piaget) conform căreia învățarea anticipează dezvoltarea dacă este organizată corect, pedagogic și psihologic, în *zona proximei dezvoltări* (proprie fiecărui *educat*) prin crearea unui *eșafodaj* optim la nivelul relațiilor dintre adulți și educat [163]; (c) J.S. Bruner - continuă linia constructivismului sociocultural vîgotskian; învățarea este eficientă, la nivel general dacă este plasată într-un cadru sociocultural adecvat, prin: c-1) *organizarea* sa ca *învățare/instruire: acțională* (prin acțiuni concrete, cu obiectele etc.) [21]; *iconică* (prin imagini, scheme, materiale didactice etc.); *simbolică/verbală* (prin concepte etc.); c-2) *planificarea* sa *curriculară* (obiective – conținuturi de bază transpuse în cele trei forme de organizare: acțională,

iconică, verbală) – metodologie – evaluare/cu funcție de stimulare și generalizare a succesului școlar); d) P.I. Galperin – valorifică linia pedagogiei constructiviste vîgotskiene, prin optimizarea relației de informare (care nu are un conținut psihologic) – *formare*, care are un conținut psihologic, exprimat prin *acțiunile mintale*, stimulate și dezvoltate în timpul învățării, gradual: acțiune mintală materială (cu obiectele) – acțiune verbală externă (prin limbaj extern) - acțiune mintală internă (prin limbaj intern) [68]; e) H.Gardner – propune o teorie psihologică a învățării care să valorifice nu doar inteligența matematică și verbală (cazul școlii tradiționale), ci și *inteligențele multiple* (muzicală, corporală, spațială, interpersonală, intrapersonală etc.), la nivel de căi de învățare eficientă, individualizată, diferențiată, care oferă șanse de reușită tuturor elevilor [Apud, 75]; f) D.Goleman – promovează o teorie a învățării bazată pe valorificarea resurselor *inteligenței emoționale*, neceară pentru stimularea reușitei tuturor elevilor și pentru formarea culturii pedagogice a profesorilor, perfectibilă permanent în procesul de descoperire a soluțiilor creatoare eficiente în educația/instruirea *formală*, dar și în cea *nonformală* [75]. Din această perspectivă *cultura pedagogică, afirmată în contextul paradigmei educației psihocentriste*, valorifică dimensiunile istorică și axiomatică la nivelul definirii conceptului *pedagogic de educație* și al elaborării *metodologiei pedagogiei psihologice*.

Contribuția autorilor din Republica Moldova la dezvoltarea pedagogiei evidențiază evoluțiile înregistrate după 1990 încadrate în context general și specific. În context general, este evocată „*postmodernitatea în educație*” promovată pe fondul adeziunii la valorile educației umaniste, susținută printr-un *etos comunitar* care o menține aproape de paradigma educației psihocentriste promovată în cadrul pedagogiei psihologice moderne și postmoderne, cu argumente specifice, situate și în alte domenii sau preluate din alte domenii: *politica educației* (Vl. Pâslaru) [115], [116]; *cercetarea pedagogică* [3], Dm.Patrașcu [112], [113]; managementul resurselor umane (N. Bucun) [25]; *epistemologia pedagogică* (Vl. Guțu) [79], [80], (T. Callo) [28], (L. Papuc) [117]; *managementul calității în educație* (V. Cojocaru [38]), gândirea pedagogică (Axenti I.) [7]; *pedagogia familiei* (L. Cuznețov) [53], [54]; *pedagogia universitară* (L. Papuc) [117], (Vl.Guțu) [80], *pedagogia culturii emoționale* (M. Cojocaru-Borozan) [35], [36]; *pedagogia carierei* (O.Dandara) [55]; teoria curriculumului (L. Pogolșa) [125], *formarea competenței de comunicare didactică* (L. Sadovei) [138].

Problema cercetării este determinată la nivelul analizei istorice și hermeneutice a stadiului de evoluție a pedagogiei moderne și postmoderne din România, în contextul inițierii și dezvoltării paradigmei educației psihocentriste, generată de studierea insuficientă a operelor consacrate, realizate de autori reprezentativi. În plan metodologic, problema cercetării impune elaborarea unui model al culturii pedagogice și a unui model de cercetare experimentală. Soluționarea problemei cercetării implică și evidențierea contribuției autorilor reprezentativi din România și din Republica Moldova.

Scopul investigației constă în evidențierea evoluției paradigmei educației psihocentriste în pedagogia premodernă, modernă și postmodernă, fixată epistemologic la nivelul unor modele de analiză a operelor celor mai importanți autori români în context universal și național.

Obiectivele cercetării, elaborate în funcție de *scopul cercetării*, vizează: identificarea coordonatelor istorice ale paradigmei educației psihocentriste la nivel mondial, cu deschideri spre național; analiza procesului de afirmare a pedagogiei psihologice românești moderne la nivelul celor două direcții dezvoltate specific (pedagogia psihologică experimentală și pedagogia psihologică teoretică); evidențierea aportului autorilor români la dezvoltarea pedagogiei psihologice în epoca postmodernă, la nivelul unui model de cercetare experimentală aplicabil în perfecționarea cadrelor didactice și al modelelor de valorificare pedagogică a teoriilor psihologice consacrate în plan mondial.

Metodologia cercetării științifice, tipică cercetării fundamentale, hermeneutică și istorică, include metode teoretice de cercetare istorică prin documentare științifică, generalizarea, sistematizarea, analiza calitativă a conținutului ideatic al reperelor teoretice și descrierea direcțiilor de dezvoltare a pedagogiei /științelor educației.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării rezultă din: amplitudinea și profunzimea temei studiate la nivel epistemologic complex, bazat pe abordarea istorică, *sincronică* și mai ales *diacronică* a procesului de evoluție a paradigmei educației psihocentriste, în contextul pedagogiei premoderne, moderne și postmoderne românești, raportabilă la evoluțiile domeniului, înregistrate în plan mondial; analiza-sinteza paradigmei pedagogiei psihologice în contextul raportării acesteia la evoluțiile generale ale pedagogiei în plan mondial și național, în procesul „științificării” domeniului, declanșat la granița dintre secolele XIX-XX; *originalitatea* rezultă din modul de analiză-sinteză a contribuției autorilor selectați pe criterii epistemologic explicite, utilizând metoda *hermeneutică*, bazată pe analiza de *text*, dintr-o perspectivă istorică, *sincronică* și *diacronică*.

Problema științifică soluționată în cercetare constă în identificarea coordonatelor generale ale *paradigmei educației psihocentriste* la nivelul cerințelor normative, istorice și hermeneutice, angajate în analiza unei paradigme de importanță decisivă în procesul de științificare al pedagogiei, inițiat în epoca premodernă (sec. XIX), continuat în epoca modernă (prima jumătate a sec. XX) și postmodernă (în a doua jumătate a sec. XX până în prezent), cu deschideri ample spre paradigma curriculumului. Această problemă fundamentală are un substrat teoretic, metodologic și practic; substratul *teoretic* este evident la nivelul conceptelor implicate în lansarea paradigmei educației psihocentriste și în maturizarea sa continuă ca paradigmă a pedagogiei psihologice moderne și postmoderne; substratul *metodologic* este marcat de rolul metodei experimentale în afirmarea pedagogiei psihologice premoderne și postmoderne, perfectibil prin implicarea analizei istorice și hermeneutice în pedagogia psihologică postmodernă, în special pentru interpretarea teoriilor psihologice ale învățării ca modele de instruire eficiente la scara procesului de învățământ.

Semnificația teoretică a cercetării este susținută prin interpretarea contribuțiilor paradigmei educației psihocentriste din perspectiva valorilor actuale în plan: a) *epistemologic* – clarificarea obiectului de cercetare *specific*, normativității *specifice*, metodologiei de cercetare *specifică* pedagogiei ca știință specializată în studiul educației, nu doar în studiul copilului; b) *didactic* – valorificarea resurselor pedagogice ale teoriilor psihologice analizate cu implicații speciale în epoca postmodernă, la nivelul *constructivismului structural-genetic* și *sociocultural*, dar și la nivelul *teoriei inteligențelor multiple* și al *teoriei inteligenței emoționale*.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în contribuția adusă la clarificarea statutului epistemic al pedagogiei/științelor educației din perspectiva cercetărilor experimentale și teoretice inițiate și dezvoltate istoric de paradigma pedagogiei psihologice în epoca premodernă, modernă și postmodernă în România, abordate în context național, dar și mondial; pe acest fond este evidentă importanța interiorizării valorilor conceptuale, metodologice și normative susținute istoric de paradigma curriculumului, valorificabile de fiecare profesor și cercetător pentru cunoașterea științifică a elevului în perspectiva individualizării procesului de învățământ, în context formal și nonformal.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată prin integrarea rezultatelor cercetării în studierea științelor pedagogice în Universitatea „Ovidius” din Constanța și Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău în perioada anilor 2010 - 2015.

Aprobarea și validarea rezultatelor științifice este asigurată de investigațiile teoretice și experiențiale la tema cercetării. Rezultatele cercetării au fost prezentate **în reviste științifice de specialitate**: *Etapa lansării „educației noi” în pedagogie*. În: Revista de Științe Socioumane nr. 3 (31), 2015, p. 93-97; *Dezvoltarea pedagogiei psihologice moderne în România*. În: Revista Pro Didactica, Chișinău, 2016; **în cadrul simpoziunelor, conferințelor internaționale și naționale**: *Coordonate epistemologice generale ale paradigmei educației psihocentriste*, În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simpozionului științific internațional, 2013; *Contribuția lui Ernest Neumann la dezvoltarea pedagogiei experimentale*. În: Materialele Sesiunii Științifice de toamnă a Academiei Oamenilor de Știință din România, Omul și Natura din Perspectiva Societății Moderne, București, 2014; *Study on the relationship between conscientiousness and vocational interests of students of the faculty of destistry*. În: Psychology and the realities of the contemporary world. The international conference; Bucharest, sixth edition, 2015; *Emotional stability as a personality trait of dental students in correlation with professional interests*. În: Psychology and the realities of the contemporary world. The international conference; Bucharest, sixth edition, 2015; **în analele doctoranzilor**: *Contribuția lui Alfred Binet la dezvoltarea pedagogiei experimentale*, În: Anale științifice ale doctoranzilor și competitorilor, „Probleme actuale ale științelor umaniste”, vol. XIV, partea I, Chișinău, 2015.

Publicațiile la tema tezei: 12 lucrări științifice, articole în reviste științifice (4) [132], [133], [134], [135] și participări la foruri științifice naționale și internaționale (3) [131], [136], [137] [138].

Volumul și structura tezei include adnotări în limbile română, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 167 surse.

Concepte-cheie: paradigma în pedagogie/științele educației, pedagogie premodernă, pedagogie modernă, pedagogie postmodernă, pedagogia psihologică experimentală, pedagogia psihologică teoretică, teoriile psihologice ale învățării, modele pedagogice de instruire.

SUMARUL COMPARTIMENTELOR TEZEI

Cadrul de cercetare al tezei este delimitat istoric pentru a putea identifica „*paradigma educației psihocentriste din perspectiva pedagogiei moderne și postmoderne în România*”, analizată pe parcursul a trei capitole care marchează procesul de evoluție a pedagogiei psihologice românești în epoca istorică modernă și premodernă. **Capitolul 1** al tezei evidențiază principalele *coordonate istorice ale paradigmei educației psihocentriste*: a) epistemologice generale (prin preluarea și valorificarea conceptului de paradigmă, lansat de Thoas Kuhn); b) ale pedagogiei mondiale. Pe acest fundal istoric, finalul capitolului include *un model al culturii pedagogice* identificabil în contextul afirmării și evoluției *paradigmei educației psihocentriste*, în epoca premodernă și modernă, cu implicații și în epoca postmodernă, prin contribuția curentului „Educația Nouă”, în cea de-a doua jumătate a secolului XX. *Paradigma educației psihocentriste* valorifică teza lui Rousseau – *educația conform naturii concrete a copilului care este bună, dar pe care societatea o corupe* – continuată de Tolstoi și Key, care pun accent pe „libertatea copilului”. Procesul de „științifizare” al pedagogiei este stimulat prin aplicarea metodei de *cercetare experimentală* în educație (Meumann și Lay, în Germania; Binet, în Franța), proces care poate fi interpretat: a) *pozitiv*, pentru că promovează *teza* necesității cunoașterii copilului și principiul didactic al individualizării învățării; b) *negativ*, deoarece concepe *pedagogia* (și didactica) doar ca *psihologie experimentală aplicată*. Pe de altă parte, cercetarea urmărește curentul „*Educația Nouă*” la dezvoltarea *paradigmei psihocentriste* în cadrul *pedagogiei științifice psihologice*. Avem în vedere impactul acestui curent în toată Europa (prin contribuția unor pedagogi celebri ca Montessori, Claparede Decroly sau Ferriere/„Școala activă”), dar și în S.U.A., prin mișcarea *progresivistă*, promovată de Dewey. Unele idei anticipează paradigma pedagogiei postmoderne (J. Dewey, *Copilul și curriculumul*, 1902), conturată deja în cea de-a doua jumătate a sec. XX, prin interpretarea unor teorii psihologice ale învățării, elaborate de autori celebri (Piaget, Vîgotski, Bruner, Galperin). *Cultura pedagogică* afirmată în contextul *paradigmei educației psihocentriste* valorifică cele două dimensiuni analizate (istorică – axiomatică), la nivelul definirii conceptului *pedagogic* de *educație* și al elaborării *metodologiei pedagogiei psihologice*.

Capitolul 2 al tezei analizează procesul istoric de dezvoltare a pedagogiei *premoderne* și *moderne* și de afirmare a *pedagogiei psihologice* în epoca modernă în România. *Evoluția pedagogiei premoderne în România*, la granița dintre secolele 19-20, este reprezentată de doi precursori ai *pedagogiei sociale* (Constantin Dimitrescu-Iași și „ministrul școalelor” Spiru Haret), dar și de un inițiator al *pedagogiei psihologice premoderne* (Vladimir Ghidionescu (*Introducere în psihologie și pedagogie experimentală*, 1915)). *Dezvoltarea pedagogiei moderne în România* implică două mari direcții: A) *Pedagogia filozofică*; B) *Pedagogia științifică* (sociologică și psihologică). *Dezvoltarea pedagogiei psihologice moderne în România*, în epoca interbelică, este realizată la nivelul a două orientări: *pedagogia psihologică experimentală* (Ghidionescu, Ștefănescu-Goangă, Brandza, Muster, Tabacaru – *pedagogia psihologică teoretică* (Comicescu, Nisipeanu, Tudoran).

Capitolul 3 al tezei analizează *evoluția pedagogiei psihologice românești în epoca postmodernă*, evidențiind: a) principalele direcții afirmate în perspectiva epocii *postmoderne*; b) Dumitru Muster elaborează un model de cercetare experimentală ca „metodă integrală de cercetare științifică în pedagogie” lansată în epoca modernă, perfecționată în epoca post-modernă. Contribuția cea mai importantă o constituie lucrarea „Metodologia cercetării în educație” 1985 care propune o structură a cercetării experimentale aplicabilă în mediul școlar, valorificată și astăzi de către cadre didactice din România în elaborarea lucrărilor metodico-științifice pentru susținerea gradului II în învățământ. c) profesorii universitari bucureșteni, Ion Neacșu, Sorin Cristea, Ion Nergreț-Dobridor și Ion Ovidiu Pânișoară, analizează cele mai importante teorii psihologice ale învățării (Thorndike, Skinner, Gagné, Piaget, Galperin, Vîgostki, Gardner, Goleman), din perspectiva convertirilor în modele pedagogie de instruire eficientă bazate pe utilizarea metodelor moderne și postmoderne de predare – învățare – evaluare; d) pedagogia psihologică din Republica Moldova are contribuții remarcabile, fundamentale la nivel de politică a educației (Vladimir Guțu, Vlad Pâslaru), epistemologic (Ludmila Papuc), managerial (Vasile Cojocar). Abordările specifice paradigmei pedagogiei psihologice sunt susținute în mod special de: d-1) Tatiana Callo – „Pedagogia practică a atitudinilor” (2014), promovate la nivel superior de metodologie a formării formatorilor; d-2) Maia Cojocar-Boroșan – „Teoria culturii emoționale” (2010) promovată ca model de autoperfecționare profesională; d-3) Otilia Dandara – „Ghidarea și proiectarea carierei în contextul educației permanente” (2012), promovată ca „model ideal” în context psihosocial și pedagogic deschis; d-4) Larisa Cuznețov – „Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea antologică a familiei” (2015) promovată dintr-o perspectivă axiologică, psihologică, antropologică”.

Concluziile generale evidențiază importanța paradigmei educației psihocentriste în contextul evoluției sale istorice în premodernitate, modernitate și postmodernitate, în plan național, pe fondul evoluțiilor universale. Sinteză din concluziile generale evidențiază premisele acumulate în epoca premodernă, dezvoltate specific în epoca modernă și postmodernă, cu numeroase contribuții care au în vedere și pedagogia din Republica Moldova.

1. COORDONATE GENERALE ALE PARADIGMEI EDUCAȚIEI PSIHOCENTRISTE

În cadrul acestui prim capitol evidențiem cele mai importante *coordonate generale* ale *paradigmei educației psihocentriste*, dezvoltate la nivel de *coordonate epistemologice* și de *coordonate istorice*, pe baza cărora propunem *un model al culturii pedagogice* proiectat în *contextul paradigmei educației psihocentriste* (sau al *paradigmei pedagogiei psihologice*). Capitolul 1 include, astfel, trei *subcapitole*: (*Coordonate epistemologice la nivelul evoluției paradigmatelor pedagogiei*; *Coordonate istorice ale paradigmei educației psihocentriste la nivelul pedagogiei mondiale*; *Modelul culturii pedagogice în contextul paradigmei educației psihocentriste*).

1.1. Coordonate epistemologice la nivelul evoluției paradigmatelor pedagogiei

Istoria educației și a învățământului, în mod special *a gândirii pedagogice*, poate fi studiată în raport de *paradigmele* promovate și afirmate, în mod direct sau indirect, de-a lungul timpului, identificate și analizate de cercetători cu atenție și perseverență științifică, aptitudini de cercetare absolut necesare pentru a putea ajunge la fundamentele educației și pentru a reuși orientarea valorică a viitoarelor demersuri formative, utile în cadrul sistemului și al procesului de învățământ, în mediul școlar, dar și în mediul extrașcolar. Istoria pedagogiei, trecutul educației și al învățământului, cu toate reușitele acumulate, cu mari eforturi creative, înregistrate în timp, va constitui mereu o pildă pentru prezent, pentru a putea realiza o școală mai bună, în raport cu etapele parcurse în dezvoltarea sa, în evoluția sa cantitativă și, mai ales, calitativă.

În acest cadru de analiză extins, trebuie să definitivăm și să propunem anumite *coordonate epistemologice* riguroase, necesare în contextul *cercetării istorice* și *hermeneutice* întreprinse, cu ajutorul cărora să putem marca etapele cele mai importante de evoluție ale gândirii pedagogice, ale educației premoderne/tradiționale, moderne și postmoderne. Aceste coordonate epistemologice generale ne pot conduce la elaborarea unui *model de abordare a educației psihocentriste*, aplicabil în *analiza pedagogiei psihologice moderne și postmoderne* românești.

În acest sens, în vederea îndeplinirii scopului prezentat de noi anterior, vom prelua, utiliza și valorifica efectiv conceptul epistemologic de *paradigmă*. Acest concept, foarte important, mai ales în analizele întreprinse în științele socioumane, a fost lansat în epistemologie de cercetătorul american Thomas S. Kuhn, care afirmă că orice „știință” parcurge mai multe etape de evoluție ca urmare a unor *paradigme* care constituie *modele de abordare a teoriei* în domeniul respectiv, *modele* recunoscute și respectate de cercetători de-a lungul unei anumite perioade de timp (Th.S. Kuhn, *Structura revoluțiilor științifice*) [87].

Din această perspectivă, *pedagogia*, în calitatea sa de știință pe cale de maturizare epistemică, după întemeierea ei, ca domeniu distinct de cunoaștere, realizată de filozoful și teologul ceh Jan Amos Comenius, în secolul al XVII-lea, parcurge mai multe etape de evoluție, cu numeroase suișuri, dar și coborâșuri, pe care istoricii domeniului le-au diseminat și procesat în vederea evidențierii progresului acumulat, reflectat direct și indirect, în sistemul școlar, dar și în viața socială, în toate sectoarele acesteia [48].

În acord cu viziunea propusă de profesorul Sorin Cristea, vom identifica trei *perioade* mari de evoluție a gândirii pedagogice: *perioada preparadigmatică*; *perioada paradigmatică*; *perioada postparadigmatică* [47, p., 26-29].

Perioada preparadigmatică a pedagogiei este etapa de acumulări cantitative, nespecifice domeniului, „anterioară momentului în care pedagogia poate fi delimitată ca domeniu distinct al cunoașterii și ca teorie specifică domeniului”. Această etapă precede momentul în care Jan Amos Comenius realizează prima operă specifică pedagogiei, „*Didactica magna*” (1657), ce apare ca un prim *tratat de pedagogie* care a fost scris inițial, cu aproape trei decenii înainte și publicat în limba autorului - cehă, în 1632, sub titulatura de „*Cesky Didactika*” [Ibidem].

Prin această operă, J.A. Comenius, se apropie destul de mult și substanțial de momentul epistemologic al afirmării pedagogiei. Marele teolog, filozof și pedagog ceh elaborează în „*Cesky Didactika*”/ *Didactica Magna o teorie specifică domeniului educației* care face apel la *concepte, principii și metodologii* proprii acestui atât de important domeniu al vieții spirituale a omului în cadrul unei societăți care se dorește să fie, și să devină, din ce în ce mai bună:

- *Principiile didactice* – cel mai important este *principiul intuiției* prin care Comenius combate metodele scolastice utilizate în școala medievală;

- *Conținuturile învățământului* – pe care Comenius le consideră necesare pentru dezvoltarea elevilor în cadrul programului școlar, motiv pentru care ele trebuie adaptate pedagogic la vârsta psihologică a elevilor (copii, preadolescenți și adolescenți);

- *Metodologia instruirii* eficiente – pe care Comenius o promovează prin acele *metode didactice* bazate pe *intuiție*, menite să faciliteze *învățarea*, să conducă la „arta de a-i învăța pe toți totul”;

- *Formele de organizare* - care vor fi confirmate în timp până în zilele noastre, ceea ce demonstrează genialitatea lui Comenius; el se referă la două categorii de *forme de organizare* care trebuie promovate la nivel de: *sistem de învățământ* - Comenius propune cele trei *niveluri* sau trepte ale învățământului valabile până în prezent: *învățământ primar*, *învățământ secundar*, *învățământ superior - universitar*, *proces de învățământ* - aici este marea descoperire a lui Comenius care a revoluționat școala, societatea și cultura lumii. Este vorba despre organizarea învățământului pe *clase* (conduse de un educator/învățător, profesor) și *lecții* (conform conținuturilor specifice unor discipline

de învățământ, adaptate la particularitățile de vârstă ale elevilor). Prin această viziune *epistemologică* specifică domeniului educației și învățământului, J. A. Comenius realizează un salt uriaș față de predecesorii săi, care concepeau educația după modele inspirate fie din tradiții sau folclor, fie din teologie (religie), filosofie (metafizică) sau din lumea artelor și a literelor [47].

Din aceste motive, îl putem considera pe Comenius chiar *inițiatorul primului model de educație*, al primei *paradigme* care propunea o modalitate specifică de abordare a teoriei și a practicii educației și învățământului în epoca istorică a Renașterii. Ne referim la *modelul* sau la *paradigma conformității educației cu natura, natură perfectă, ideală*, pentru că ea este opera supremă a *Marelui Creator*, a lui *Dumnezeu*. Prin educație, prin învățământ, trebuie să tindem la perfecțiunea omului – religioasă, morală, intelectuală, fizică, după modelul *naturii* creată de *Marele Creator* care este *Dumnezeu*. Pe de altă parte, în contextul temei noastre, putem semnala faptul că această primă paradigmă din istoria educației, conține, mai ales la nivelul îndrumărilor metodologice, elemente care anticipează *paradigma educației psihocentriste* care se va lansa spre sfârșitul secolului al XIX-lea și se va afirma și dezvolta la începutul secolului XX. În acest sens, ne referim, în mod special, la *metoda intuiției* care face apel la cunoașterea și valorificarea potențialului psihologic, specific fiecărui elev în raport cu vârsta sa, în funcție de care el este plasat și integrat într-o anumită *clasă de elevi*, în cadrul unei anumite *trepte de învățământ*.

Perioada paradigmatică a pedagogiei. În analiza istorică propusă de S. Cristea, la care aderăm în perspectiva cercetării întreprinse, *perioada paradigmatică a pedagogiei* urmează imediat momentului în care este publicată prima operă cu conținut specific pedagogic, operă care definește și promovează concepte, metode, principii și forme de organizare ale învățământului, proprii unui *domeniu distinct de cunoaștere* în cadrul naturii și societății (educația, instruirea, învățământul). J. A. Comenius, *Didactica magna*, 1657. În perioada pe care profesorul S. Cristea o numește, „perioada paradigmatică a pedagogiei”, vor fi propuse mai multe *paradigme*, după primul exemplu oferit de Comenius. Această perioadă, în opinia aceluiași autor, „este cuprinsă istoric între secolele XVII-XVIII și prima jumătate a secolului XX” [47, p.27]. Pe parcursul acestei perioade lungi de evoluție istorică a pedagogiei, vom identifica și începuturile directe, explicite, ale *paradigmei educației psihocentriste*, care va fi inițiată, la granițele dintre secolul al XIX-lea și secolul XX, de W.A.Lay și Ernst Meumann [92] în Germania și de Alfred Binet în Franța [14].

Etapa *paradigmatică* propune mai multe *modele* de abordare a educației „raportate la teorii pedagogice specifice, apropiate de stadiul maturizării epistemice”. Toate urmează *modelul* inițial, elaborat de Jan Comenius în tratatul său de *pedagogie generală* intitulat „*Didactica magna*” (1657) - „paradigma conformității educației cu natura abstractă, perfectă („opera lui Dumnezeu”) [47].

În secolul al XVIII-lea va fi propusă o nouă paradigmă a educației care precede și anticipează *modelul pedagogiei psihocentriste*, *model* centrat pe respectarea resurselor psihologice ale

copilului, ale *educatului*. Facem referință la „paradigma Rousseau” și la implicațiile sale prelungite până în „educația contemporană”, până în zilele noastre, prin propagarea ideii moderne care face trimitere directă la „centrarea pe elev”, pe student etc [63].

„Paradigma Rousseau” este identică, în aparență, în forma sa de exprimare exterioară, cu formula de paradigmă propusă de Comenius – *conformitatea educației cu natura*. Dar în timp ce Comenius are în vedere *natura ideală* creată de Dumnezeu, Rousseau are în vedere *natura concretă*, empirică a copilului, a *educatului*, care este bună „dar pe care societatea o corupe”.

Jean-Jacques Rousseau nu are în vedere *natura ideală* sau „natura absolută”, propusă de teologul și filozoful Comenius [137]. Viziunea lui Rousseau – dezvoltată în romanul său pedagogic, intitulat „*Emile sau despre educație*” (1762) – este radical diferită de cea propusă de Comenius. Pedagogia lui Rousseau exprimă încrederea deplină în forțele interne, fizice și psihice ale copilului, ale *educatului* care trebuie cunoscute, respectate și valorificate integral de *educator* (mamă, învățător, institutor etc.). În măsura în care *educația* este centrată pe forțele interne fizice și psihice ale copilului, ale *educatului*, Rousseau poate fi considerat un precursor al *paradigmei pedagogiei (educației) psihocentriste*.

Importanța operei lui Jean-Jacques Rousseau, în calitate de precursor al *pedagogiei moderne*, în general, al *pedagogiei psihocentriste*, în mod special, va fi resimțită pe tot parcursul secolului al XIX-lea. Acum vor fi elaborate mai multe teorii specific pedagogice bazate pe resursele modelului „centrării pe copil”, *model/paradigmă* care vor influența evoluția concepțiilor despre educație și instruire, dar și practica proiectării, realizării și perfecționării învățământului, organizat pe diferite trepte, în instituții specializate:

1) *Teoria învățământului primar* (Pestalozzi, *Cum își învață Gertruda copiii*, 1801).

2) *Teoria învățământului preșcolar*, susținută special pentru (și prin) înființarea de „grădini de copii” (Froebel, *Educația omului*, 1826)

3) *Teoria lecției*, ca formă principală de organizare a procesului instructiv - educativ (Herbart, *Pedagogie generală*, 1806, *Prelegeri pedagogice*, 1835) [62 p.27].

Toate aceste *teorii* sunt influențate, în mod direct și în mod explicit, de *modelul* „centrării pe copil”, lansat de Jean-Jacques Rousseau, în secolul al XVIII-lea. Ele aduc în plus ideea de *științificitate* sau de *științificare* a pedagogiei. Sunt *teorii pedagogice* care conștientizează nevoia de susținere a educației și a învățământului pe baza unor științe socioumane, cum ar fi: *antropologia*, *etica* sau *psihologia*. De exemplu, opera lui Herbart face apel la *etică*, pentru conturarea *scopurilor* educației. Dar ea se raportează, în mod special, mai ales, la *psihologie* pentru definitivarea „treptelor formale ale lecției” și pentru fundamentarea celor mai importante *principii* și *metode didactice*. Prin aceste *contribuții istorice*, Herbart anticipează și el, în felul său propriu, original, specific, *paradigma pedagogiei psihocentriste*.

Începuturile *paradigmei psihocentriste*, căile sale inițiale, coordonatele sale principale, sunt trasate la granițele dintre secolele XIX – XX și dezvoltate, în mod deosebit, din prima jumătate a secolului XX până în prezent. *Paradigma psihocentristă*, afirmarea sa deplină în a doua jumătate a secolului XX, cu accente reluate și evocate insistent, până în prezent (teza „centrării pe elev, pe student”, propusă la nivel de politică a educației, în plan european și național), va contribui la apariția celei de-a treia perioade de evoluție a pedagogiei, numită „etapa *postparadigmatică*”.

Perioada postparadigmatică a pedagogiei „se dezvoltă odată cu consolidarea științifică a „*matricei disciplinare a pedagogiei*” pe baza a două *modele/paradigme* consolidate epistemic, aflate în opoziție: modelul *psihocentrist*, care abordează educația din perspectivă predominant psihologică și modelul *sociocentrist*, paradigmă opusă psihocentrismului, ce abordează educația din perspectiva *sociocentristă*” [47, p.43-44].

Contribuția *paradigmei educației psihocentriste* la progresul pedagogiei, la atingerea stadiului superior al „pedagogiei paradigmatică” sau chiar al *pedagogiei postparadigmatice*, este evidentă, urmare a procesului pe care îl generează pentru rezolvarea conflictelor cu paradigma opusă – *sociocentrismul* – ceea ce contribuie la maturizarea epistemică a pedagogiei.

Meritele *paradigmei psihocentriste* sunt marcate, în mod special, la granița dintre secolele XIX și XX. Primele contribuții sunt legate de „o linie paradigmatică axată pe libertatea celui educat”, linie lansată de Jean-Jacques Rousseau, continuată de Lev Tolstoi și Ellen Key, care deschid calea curentului *Educația Nouă*, delimitat la frontierele dintre secolele XIX și XX și dezvoltat în prima jumătate a secolului XX.

Această *primă direcție* se remarcă prin *viziunea nouă despre educație centrată pe libertatea copilului*, pe încrederea nelimitată în resursele și aspirațiile sale, pe respectarea totală, deplină, a cerințelor sale interne de ordin psihomotivațional, psihoafectiv, psihocognitiv (senzorial și intelectual), psihomoral, psihofizic etc.

Ca replică dată „*educației centrată pe profesor*” (*magistrocentrismul*), *pedocentrismul* (*educația centrată pe cerințele fiziologice și psihologice ale copilului*), lansează, prin vocea celebră a educatoarei suedeze Ellen Key, un nou imperativ pedagogic – „să ne închinăm în fața măriei sale copilul”. Acest exces afectiv, dar și programtic, se explică prin nevoia de a da o replică radicală și definitivă *magistrocentrismului*. Pe de altă parte, imperativul „centrării pe copil”, de inspirație *rousseauistă*, va stimula o metodologie activă, liberală, a educației și a instruirii. Dar el va genera nu numai laude, ci și critici aspre din partea paradigmei opuse – *sociocentrismul* (centrarea pe cerințele societății față de educație și de copil, față de *educat*, de *instruire*, de *învățământ* și de *școală*) [86].

O a doua direcție, tipică pentru procesul de inițiere a *paradigmei educației psihocentriste*, este una care pune accent pe „științificizarea” pedagogiei pe baza cercetărilor întreprinse de *psihologia experimentală*. Este o orientare importantă dezvoltată în Germania de Lay și Meumann și în Franța de Binet. Excesele sale, de ordin metodologic, dar și conceptual, sunt legate de faptul că obiectul specific pedagogiei (educația, instruirea) este redus la *cercetarea experimentală a copilului*. În același timp, *pedagogia psihocentristă de orientare experimentală* consideră că problema finalităților, scopurilor educației nu face parte din *obiectul* de cercetare al pedagogiei, ci din cel al filozofiei. Aceste excese sunt adevărate limite paradigmatică, greu de acceptat și de aceea ele vor fi amendate de paradigma adversă, cea a *educației sociocentriste* [92].

Prin chiar limitele sale, legate de viziunea sa restrictivă care absolutizează importanța cerințelor interne ale copilului, dar și de tendința ignorării problemei scopurilor educației, *paradigma psihocentristă* crează un teren fertil de dezbatere, de înfruntare cu cealaltă paradigmă – *paradigma educației sociocentriste*. Această confruntare, directă și indirectă, declarată și nedeclarată, explicit, dar stimulativă, în mod implicit, cu ecouri și influențe inerente în interiorul unui spațiu științific complex, va contribui, în plan istoric și logistic, la maturizarea pedagogiei, a aparatului său conceptual, metodologic și normativ specific.

Confruntarea dintre cele două *paradigme* va stimula, astfel, progresul gândirii pedagogice pe tot parcursul secolului XX, generând apariția unei noi paradigme, *paradigma curriculumului*. Această nouă paradigmă, lansată de John Dewey, chiar de la începutul secolului XX prin studiul „*Copilul și curriculum-ul*”, (1902), promovată special de Ralph Tyler (în lucrarea „*Principii de bază ale curriculumului și ale instruirii*”) este tipică pentru etapa *postparadigmatică* a pedagogiei, afirmată și dezvoltată în *societatea postindustrială, postmodernă* (într-o epocă a *societății postmoderne* și a *pedagogiei postmoderne*) [49].

În **concluzie**, la acest nivel inițial al *cercetării* noastre *istorice*, trebuie să subliniem importanța unei coordonate epistemologice generale fundamentată prin apelul la *conceptul de paradigmă*, interpretat drept *criteriu valoric* necesar pentru analiza procesului de evoluție a *educației, a pedagogiei moderne și postmoderne*.

Educația/pedagogia psihocentristă se afirmă, astfel, ca *paradigmă* lansată la granița dintre secolele XIX și XX, odată cu promovarea *ideologiei* curentului intitulat, în mod programatic – pentru gândirea pedagogică și pentru instituția școlară – „*Educația Nouă*”. Acest curent de idei pedagogice generoase, progresiste este celebru în istoria educației europene și mondiale. El are ecouri și în S.U.A, unde va apare în varianta *pedagogiei progresiviste*, susținută de marele filozof și pedagog american John Dewey. „*Educația Nouă*” va fi

dezvoltată, în mod special, în prima jumătate a secolului XX, dintr-o perspectivă în care predomină abordarea *psihologică* sau *psihocentristă* a educației, tipică unei *paradigme a pedagogiei psihologice* sau *psihocentrisme* [56].

În analiza noastră, considerăm că este important să evidențiem următoarele aspecte de ordin istoric și metodologic (utile în perspectiva elaborării unui model ideal al pedagogiei psihologice sau psihocentrisme, aplicabil în cercetarea întreprinsă de noi, cu aplicații la pedagogia *modernă* și *postmodernă* din România):

a. Afirmarea inițială a *paradigmei psihocentrisme* în varianta *pedocentristă*, popularizată de Ellen Key prin cartea sa celebră, în toată lumea, tradusă și în România, intitulată „Secolul copilului” (1900) – o carte cu valoare de *manifest pedagogic* care apreciază că în educație „trebuie să ne plecăm fruntea în fața Măriei sale copilul” [86].

b. Promovarea *principiului individualizării* educației și învățământului realizabil prin studiul științific al copilului, întreprins de *psihologia experimentală* (Lay, Meumann în Germania; Binet, în Franța), în vederea cunoașterii și valorificării la maximum a resurselor inteligenței măsurate cu rigoare prin teste (Binet) [14].

c. Conceperea *pedagogiei ca psihologie aplicată* prin „generalizarea metodelor de cercetare experimentală (Meumann, Lay, Claparede)” și prin „absolutizarea resurselor psihologice interne ale elevului” în cadrul proceselor de educație și de instruire.

d. Dezvoltarea *paradigmei pedagogiei psihocentrisme* sub influența curentului *Educația Nouă* care asigură tranziția de la *pedagogia psihologică premodernă* spre *pedagogia psihologică modernă*, cu deschideri care anticipează chiar direcțiile de evoluție ale *educației psihocentrisme* în epoca *postmodernă* [43].

1.2. Excurs istoric în evoluția paradigmei educației psihocentrisme la nivelul pedagogiei mondiale

În cercetarea noastră de tip *hermeneutic*, bazată pe *interpretarea* operelor pedagogice fundamentale, consacrate la nivel mondial (implicit și la nivel național) vom identifica *trei coordonate istorice* importante ale *paradigmei educației psihocentrisme*. Aceste coordonate, care vor ordona cercetarea noastră pedagogică fundamentală, de orientare *hermeneutică* și *istorică*, ne vor ajuta efectiv să interpretăm adecvat numeroasele informații existente în acest domeniu. *Practic*, dar mai ales *metodologic*, ele vor interveni, în mod activ, la nivelul analizei noastre, dirijată *interpretativ* (dar și *explicativ*) ca *investigație istorică* realizată/realizabilă în raport de evoluțiile acumulate în pedagogia modernă la nivel general, universal.

A) *O primă coordonată* poate fi identificată pe linia conturată de „Paradigma Rousseau”. Ea se exprimă explicativ, dar mai ales interpretativ, printr-o nouă viziune, de inspirație „pedocentristă”, de susținere a unei *pedagogii* sau a unei *educații a libertății*. Numele reprezentativ, care poate fi integrat firesc pe această coordonată istorică, absolut necesară pentru analiza paradigmei educației psihocentriste, este cel al lui Ellen Key (1849-1926), a cărei *operă pedagogică-manifest*, „Secolul copilului”, apare în 1900, la granița dintre secolele XIX- XX.

B) *O a doua coordonată* poate fi identificată, la începutul secolului XX, la nivelul direcției „scientiste” de dezvoltare a pedagogiei moderne, sub influența *psihologiei* în general, a *psihologiei experimentale*, aplicată în educație, în mod special. Ne referim la acel proces de „științifizare” a educației promovat de *pedagogia psihocentristă*, susținută de psihologi celebri din Germania (Lay, Meumann) și din Franța (Binet), cu contribuții esențiale la progresul necesar în domeniul unei științe socioumane specializată în cunoașterea resurselor interne ale celui educat (copilul, elevul etc.).

C) În sfârșit, cea de-a *treia coordonată* pe care o fixăm istoric în prima jumătate a secolului XX este reprezentată de pedagogii incluși în curentul *Educația Nouă*, dezvoltat în mod special, în Europa, dar și din SUA. Ne referim la orientarea *psihocentristă* care este specifică sau mai pronunțată în cadrul curentului „*Educația Nouă*” în măsura în care acesta pune accent prioritar pe cunoașterea și valorificarea pedagogică a resurselor psihologice interne ale elevului, în diferite variante de reorganizare a învățământului ca proces didactic, a școlii ca instituție socială. Plasăm în cadrul acestei coordonate numele unor pedagogi de renume precum Maria Montessori, Edouarde Claparede, Ovide Decroly, Adolphe Ferriere, în Europa sau John Dewey, ca reprezentant al „*progresivismului*”, în S.U.A.

Coordonata de inspirație „pedocentristă” este reprezentată exemplar și programatic de educatoarea din Suedia, Ellen Key, personalitate complexă cu preocupări sociale deosebite, o precursoră a *mișcării feministe* („Mișcarea feministă”- 1909). Cartea *pedagogică-manifest*, care a anticipat *paradigma pedagogiei psihocentriste* pe o filieră *pedocentristă* (centrarea pe copil, studiat cu ajutorul *pedologiei*), este intitulată „Secolul copilului”(1900).

Premisa cărții lui Ellen Key, *Secolul copilului*, o constituie critica învățământului traditionalist dominat de „paradigma magistrocentristă”, a educației centrată pe profesor, pe un autoritarism excesiv și pe un dirijism absolut și unilateral, care nu respectă natura elevului, cerințele sale naturale de ordin anatomo-fiziologic și psihologic (motivațional, cognitiv senzorial, afectiv etc.). Teza de bază a cărții, care susține sau anticipează din punct de vedere științific *paradigma pedagogiei psihocentriste* sau *psihologice* (nu doar *pedologice*), este exprimată de Ellen Key în următorii termeni: „lucrul cu totul nou în epoca noastră este studiul psihologiei copilului și *teoria educației* care derivă de aici [86, p. 74].

Un istoric român al „doctrinelor pedagogice”, Ion Albulescu, observă plusul adus de Ellen Key din punct de vedere paradigmatic, față de „teoria învățământului preșcolar”, elaborată de Friedrich Fröbel, care cere adulților (educatoarelor și părinților) „să trăiască pentru copii”. Important este ceea ce propune nou Ellen Key, anume să ne concentrăm pe copii și „să-i lăsăm să trăiască” în conformitate cu disponibilitățile lor naturale, psihologice: sentimentele, dorințele, nevoia de acțiune liberă [1, p. 192].

Vom sublinia, în continuare, câteva idei pedagogice importante pentru *paradigma educației/pedagogiei psihocentriste*, utilizând analiza lui I. Albulescu [86, p. 292], care ne vor ajuta, spre finalul capitolului, în procesul de elaborare a unui *model ideal* al *paradigmei pedagogiei psihologice/psihocentriste*:

1) În *proiectarea educației* trebuie pus accent pe libertatea copilului; orice intervenție împotriva acestei libertăți naturale a copilului, anatomo-fiziologică și psihologică reprezintă sau constituie „o crimă pedagogică”.

2) În *organizarea educației*, educatorul trebuie să țină seama de libertatea copilului, el nu trebuie să impună nimic din exterior; trebuie doar să creeze mediul pedagogic optim, util și favorabil psihologic pentru manifestarea pleneră a libertății de acțiune a copilului.

3) *Copilul, elevul* (de diferite vârste), cu calitățile lui psihologice „trebuie învățat de educator să se supună legilor vieții și obișnuințelor care nu contravin naturii”.

4) *Scopul educației* este conceput într-un spirit apropiat de paradigma *psihocentristă*, cu referință specială, particulară, la „libertatea educației”, dar și la „responsabilitatea voinței personale” în raport cu ceea ce se petrece în mediul școlar, social etc.

5) *Metodologia „educației psihocentriste”*, de inspirație „pedocentristă”, este una apropiată de pedagogia lui Rousseau, bazată pe „un individualism care ignoră rolul educației școlare”, acordând atenție mai mare „educației în familie” (care oferă un mediu formativ mai natural).

6) *Organizarea educației școlare* solicită o nouă *instituție*, care ar urma să fie frecventată după terminarea educației în familie, adică după vârsta de 15 ani, idee de sorginte *rousseauistă*, susținută în spiritul *pedocentrist* al protecției psihologice, a sensibilității, afectivității, motivației, specifice copilului, calități care trebuie protejate în numele „unui nou individualism”.

7) *Principiile educației școlare* pun accent pe: a) munca personală a elevului pe toată perioada școlarizării; b) asigurarea contactului direct cu realitatea concretă naturală, psihosocială ca și condiție a învățării materiilor școlare prin efort propriu.

8) *Baza didactică, materială, a școlii*, ca „instituție nouă”, este subordonată tezei *educației* care respectă și valorifică integral „libertatea copilului”; include ateliere, grădini, terenuri de joacă, toate proiectate ca surse de stimulare a calităților psihice individuale ale elevilor.

9) *Reforma educației/învățământului* este gândită în spiritul paradigmei psihocentriste bazată prioritar pe „cunoașterea și respectarea sufletului copilului”; are în vedere însă și proiectarea unui scop pedagogic superior: „transformarea profundă a naturii umane (...), educarea noilor generații devenind o îndatorire prioritară a societății”.

Coordonata intervenției psihologiei experimentale stimulează procesul de „științifizare” al pedagogiei pe baza unui model orientat spre „*educația psihocentrică*”. Această coordonată propune un model de abordare a educației care marchează „actul de naștere al pedagogiei experimentale”, a cărei „paternitate îi revine lui Ernst Meumann la începutul secolului XX”. El este cel care a avansat „denumirea de pedagogie experimentală” [92], [2, p. 253-254].

Ernest Meumann (1862-1915), psiholog german celebru, discipol al lui W.Wund, întemeietor al *psihologiei experimentale*, care a lucrat în laboratorul de psihologie al lui Wund, dar și-a orientat cercetările sale în domeniul educației și al învățământului. Mai întâi, în colaborare cu un alt psiholog german celebru, W. A. Lay, a publicat lucrarea „*Ghid pentru primul învățământ al calculului*” (1898), lucrare ce anticipează cartea pe care Meumann a publicat-o în 1903, împreună cu Lay cu titlul de „*Didactica experimentală*”. Colaborarea cu W. A. Lay a continuat prin fondarea revistei „*Pedagogia experimentală*” [92]. Contribuțiile lui Meumann la inițierea și consolidarea unei paradigme psihocentriste a educației sunt legate de concepția sa referitoare la *pedagogia experimentală*. Ca și Ellen Key, el pleacă de la critica învățământului tradițional, *magistrocentrist*. Dar Meumann critică nu doar „magistrocentrismul”, ci, mai ales, caracterul abstract, filozofic al pedagogiei, reflectat la nivelul practicii didactice. În locul acestei tendințe neștiințifice, Meumann „propune o pedagogie de teren”.

Aportul adus de Meumann la elaborarea unei *paradigme a educației psihocentriste* este susținut nu doar de la un nivel practic, ci și prin problemele epistemologice pe care le sesizează, le ridică, le abordează, pentru a încerca o rezolvare utilă pedagogiei ca știință, ca teorie și practică a educației. În această perspectivă, el militează pentru *o pedagogie înțeleasă ca știință empirică*. *Obiectul* său de studiu specific este educația privită din perspectiva resurselor sale psihologice, aflate în centrul oricărui demers realizat prin metode științifice experimentale. În măsura în care se bazează pe *metode de cercetare empirică – observația și experimentul – pedagogia* are ca *obiect de studiu* specific o anumită *realitate educativă*, cea *referitoare la resursele psihologice ale educatului*.

Pedagogia experimentală, construită de Meumann pe baza paradigmei educației psihocentriste, nu are în vedere problemele filosofice legate de finalitățile sau de scopurile educației. Ea poate să confirme însă, validitatea anumitor scopuri și să propună, pe această bază, căi de îmbunătățire a instruirii, a învățării, a procesului de învățământ. Ernst Meumann are în vedere consolidarea *statutului epistemologic al pedagogiei experimentale*. De aceea, modelul său de *educație psihocentristă* (care pune în centrul educației resursele psihologice ale *educatului*), nu se reduce doar

la evidențierea importanței *metodelor de cercetare științifică*, prin *observare* și *experiment*. „Pentru a servi practica educațională, teoria pedagogică propune principii și reguli normative”, dar și acestea, pentru a-i conferi educatorului încredere în munca sa, atât de delicată, trebuie întemeiate pe o cale specifică științei experimentale. În acest fel, măsurile pedagogice ale educatorului pot să fie întotdeauna fundamentate științific și experimental [2, p.289].

Modelul sau paradigma pedagogiei psihocentriste se bazează, în principal, pe relația optimă dintre *măsurile pedagogice*, luate în funcție de resursele psihologice ale *educatului* și *metodele de cercetare științifică* menite să confirme justetea deciziilor *educatorului*. *Metodologia cercetării științifice empirice a realității pedagogice* prezentată de *educat* (prin *resursele sale psihologice*) și de *educator* (prin *deciziile sale didactice*) este susținută, în primul rând, de *metoda experimentală*, completată de alte metode: *observația*, *introspecția*, *metode statistice*, *metode bazate pe introspecție*.

O contribuție importantă, care va constitui o notă distinctă a modelului de cercetare pedagogică propus, este cea referitoare la distincția operată între *metoda observației* și *metoda experimentală*. „Experimentul este o observare perfecționată și ridicată la un nivel superior, deoarece orice *experiment* urmărește cunoașterea fenomenelor care urmează a fi cercetate pe baza observării lor, în condiții perfect controlabile” [92, p. 55].

Paradigma pedagogiei psihocentriste preia o parte din calitățile caracteristice *experimentului* care constituie condiții ale unei cercetări eficiente a realității educaționale prin mijloace științifice [Ibidem, p. 256]. *Modelul cercetării pedagogice experimentale* oferă paradigmei *educației psihocentriste* următoarele *repere de ordin metodologic* înțelese ca modalități de acțiune aflate la dispoziția *educatorului*, posibile în măsura în care este format științific:

- *Educatorul* are posibilitatea de a provoca intenționat procese care urmează să fie observate;
- *Educatorul* are posibilitatea de a modifica procesul de instruire în raport de scopurile pedagogice;
- *Educatorul* are posibilitatea de a interveni pe parcursul procesului de învățământ în raport de rezultatele obținute, pentru îmbunătățirea activității;
- *Educatorul* are posibilitatea de a se comporta permanent ca un cercetător capabil să măsoare fenomenele observate sau anumite fenomene educaționale cu mijloace de analiză constatativă, cantitativă, statistică.

O altă caracteristică a *paradigmei psihocentriste* este impusă de calitatea distinctă pe care o are în educație, „experimentul de tip natural” ce corespunde mai bine modelului educațional care permite, în mod special, „studierea spontaneității și productivității aptitudinilor copilului”, în situații obișnuite și speciale (artistice, tehnice etc.).

Un argument în favoarea aprecierii operei lui Meumann, din perspectiva contribuției sale la conturarea unei *paradigme a educației psihocentriste*, îl constituie faptul că, în acest context, *experimentul pedagogic* apare ca o aplicare – în mediul educațional, în cunoașterea elevilor – a *experimentului psihologic*. Aplicat în educație, în cunoașterea și stimularea elevului, *experimentul psihologic* devine *experiment natural de tip pedagogic* sau *experiment pedagogic natural*.

Analiștii vorbesc despre un *experiment pur pedagogic*, care se deosebește de cel *psihologic*, printr-o trăsătură esențială descrisă cu rigoare de Meumann – tendința de a verifica „valoarea unor metode pedagogice sau valoarea didactică a unor materiale folosite în timpul predării prin experimentarea lor, în condiții perfect controlabile” [92, p. 63]. Ca *model metodologic*, de integrat într-o *paradigmă a educației psihocentriste*, *experimentul pedagogic* este caracterizat prin câteva *limite* și mai multe *avantaje*. Limita principală a *modelului* constă în faptul că *experimentele* pun în evidență doar rezultatele cauzale dintre anumite fenomene repetabile la nivel *microstructural* (o lecție, o metodă, un mijloc de învățământ, o formă de organizare a instruirii etc.). Nu poate fi aplicat la nivelul valorilor pedagogice fundamentale, a finalităților educației, proiectate la scara sistemului de învățământ ca orientări strategice, de tip *macrostructural*. Avantajele *modelului metodologic*, bazat pe resursele experimentului pedagogic, în special ale experimentului pedagogic natural, sunt subliniate cu claritate de Ion Albușescu [1, p. 257]:

a) conduce la o planificare riguroasă a cercetării pedagogice;

b) permite repetarea unor observații, cu controlul condițiilor externe și interne ale fenomenului pedagogic studiat (o metodă, o lecție, o formă de proiectare, o formă de organizare a instruirii etc.).

c) are mai mare *obiectivitate*, situată dincolo de tentațiile subiective inerente ale cercetătorului;

d) stimulează colaborarea dintre cercetători, inclusiv între educatori, între profesori implicați în experimentarea unor metode și tehnici didactice, modele de proiectare și investigare educațională etc.

Obiectul cercetării experimentale „pur pedagogice” îl constituie, așa cum precizează Meumann, fenomenele educaționale referitoare la:

- *Dezvoltarea fizică* și mai ales *psihică* a elevilor, realizată pe parcursul școlarizării; cercetarea acestei probleme este considerată, fundamentul întregii pedagogii, ceea ce probează viziunea psihocentristă a autorului.

- *Evaluarea* unor aptitudini psihice ale elevilor importante pentru succesul în școală, în procesul de învățământ, aptitudini legate de calitatea percepțiilor, reprezentării, memoriei, gândirii, voinței, motivației și afectivității.

- *Studiul personalității elevilor* ca resursă și premisă a individualizării procesului de învățământ, pe parcursul fiecărei trepte școlare și în contextul caracteristicilor dezvoltării fiecărei vârste psihologice.

- *Comportamentul elevilor* în cadrul activităților școlare, în organizarea timpului pentru învățare și a timpului liber, în studiul individual.

- *Comportamentul profesorului* în activitatea școlară, în alegerea și susținerea metodelor și mijloacelor didactice în funcție de particularitățile psihice ale elevilor și de scopurile educative.

Cercetarea pedagogică experimentală servește unui scop general superior - îmbunătățirea continuă a practicii școlare, educaționale, în mod special a muncii elevilor și a profesorilor, care este integrat în modelul *pedagogiei psihocentriste* pe care Meumann o inițiază prin mijloacele cercetării științifice experimentale, aplicate în mediul educațional natural.

Zona principală de influență, exercitată de acest model sau paradigmă, este *didactica*, după cum o demonstrează și una dintre operele pedagogice importante scrise de Meumann (în colaborare cu Lay) – „*Didactica experimentală*” (1903). Modelul psihocentrist de orientare experimentală, oferă un cadru paradigmatic de evoluție a „didacticii”, în calitate de domeniu al pedagogiei psihologice, centrată asupra a două probleme fundamentale:

(1) „Activitatea de predare a profesorului – materia și mijloacele predării”.

(2) „Munca prestată de elevi”, *învățarea*, care este prioritară, în măsura în care intră, „mai mult decât predarea, în sfera cercetării empirice” [1, p. 260].

Teoria pedagogică a lui Meumann propune un model de abordare a relației dintre *predare* și *învățare* care poate fi integrat în structura de funcționare a unei paradigme a *pedagogiei psihocentriste*. *Predarea* apare ca o componentă statică, pe care pedagogia experimentală nu o poate controla, evalua. După cum argumentează Ernst Meumann, *predarea* în măsura în care „este un element dat, nu intră în sfera cercetării empirice” [92, p. 156]. În acest context, *cercetarea pedagogică experimentală* este orientată asupra „muncii elevului”, a învățării ca „acțiune conștientă” cu un dublu scop: (a) „*subiectiv*” - acțiune executată asupra propriei persoane, în vederea potențării personalității, îmbogățirii cunoștințelor, dezvoltării abilităților elevilor; (b) „*obiectiv*” - cu sens social, în perspectiva dobândirii sau însușirii unor valori sociale, utile elevului, puse atât în slujba propriei persoane, cât și a întregii societăți, a omenirii [2].

Modelul cercetării pedagogice experimentale, pure, naturale, sursă a unei paradigme a educației psihocentriste, este orientat și valorificat prioritar în analiza proceselor învățării, realizate de elevi, proces care depinde de trei factori: a) *personalitatea elevului*, privită în ansamblul său, ca produs al tuturor resurselor sale cognitive, motivaționale, afective, volitive, caracteriale etc.; b) *comportamentul elevului în timpul activității de învățare* susținut prin mai multe calități ale gândirii, memoriei, atenției, limbajului (extern și intern), atenției etc.; c) *condițiile obiective*

existente în clasă, în școală, dar și în familie, în comunitatea locală etc., care influențează calitatea învățării (profesorii cu personalitatea lor și metodele utilizate, colegii din clasă, membrii familiei, grupul de prieteni etc.).

Cele două *acțiuni* care se intersectează în clasă, în cadrul procesului de învățământ – *predarea* și *învățarea* – abordate efectiv ca *obiect al cercetării experimentale*, sunt integrate în activitatea de instruire. Aceasta la rândul său, privită global, ca subsistem al activității de educație, în general, ca expresie sintetică a *activității școlare*, în mod special (realizată în clasă, dar și în afara clasei de elevi), devine, astfel, *obiect* de cercetare experimentală, preluat efectiv, prin mijloace științifice, de *pedagogia psihologică/psihocentristă experimentală*.

Paradigma psihocentristă sau a *pedagogiei (educației) psihologice (psihocentriste)*, pe care o putem identifica la acest nivel al *investigației* noastre *istorice* (bazată pe interpretare, printr-o abordare *hermeneutică*) este centrată asupra a trei direcții mari de perfecționare a instruirii școlare:

1) *Transmiterea de cunoștințe școlare prin metode didactice* adecvate, care pot fi provocate și controlate experimental;

2) *Dezvoltarea capacităților psihice* ale elevilor care susțin învățarea în clasă, dar și în afara clasei, capacități care se referă la spiritul de observație, la procesele memoriei, la operațiile gândirii, la resursele creative ale imaginației, la concentrarea atenției etc.

3) *Formarea conduitei morale* a elevilor ca urmare a încurajării și a stimulării muncii de calitate prin modelul predării – oferit de profesor, cu efecte multiple în procesul învățării ce implică depășirea numeroaselor obstacole prin efort de voință, prin atitudini motivaționale și caracteriale superioare.

O altă contribuție importantă, în domeniul conceperii pedagogiei, în viziunea paradigmei *psihocentriste* de orientare experimentală, este adusă de Meumann, așa cum am amintit deja și în intervențiile noastre anterioare, în zona *epistemologiei*. Marele psiholog german, preocupat atât de mult de perfecționarea proceselor de învățare ale elevilor, pledează, în limitele concepției sale psihocentriste experimentale, în favoarea autonomiei pedagogiei. În opinia sa pertinentă epistemologic, „pedagogia nu este nici psihologie aplicată, nici etică aplicată, nici logică aplicată etc.”. *Pedagogia* este o știință de sine stătătoare despre realitatea educativă, existentă în școală, dar și în afara școlii, în diferite medii ale societății. „Oricât de multe dintre rezultatele psihologiei generale, ale patologiei, pedologiei, logicii, eticii, esteticii ar fi folosite pentru scopurile proprii, ea (pedagogia) prezintă totuși acele rezultate dintr-un punct de vedere folosit numai de ea, acela al educației” [92, p. 29], [2, 254].

În aceeași ordine de idei, în perspectivă epistemologică, trebuie evidențiat modul în care Meumann înțelege să ridice și să rezolve problema raporturilor dintre *pedagogia experimentală* – pe care cercetătorul german o promovează – și *sistemul științelor pedagogice*. Pe de o parte, *pedagogia experimentală* este o disciplină de bază în cadrul *științelor pedagogice*, în acord cu *paradigma educației* sau a *pedagogiei psihocentriste*. Pe de altă parte, *pedagogia științifică* nu se

reduce la *pedagogia experimentală*. În acest sens, este evocată importanța *pedagogiei filosofice* preocupată, în mod special, de studiul valorilor și al finalităților educației, a scopurilor și obiectivelor activității de instruire. Celelalte *științe pedagogice* sau ramuri ale „pedagogiei științifice”, susțin și dezvoltă, prin mijloace proprii, demersurile *pedagogiei filosofice* și ale *pedagogiei experimentale*. Ernst Meumann se referă la *pedagogia tineretului, metodică educației și a învățământului, pedagogia mijloacelor și materialelor de educație, pedagogia argumentării educației și a învățământului etc.*

Wilhelm August Lay (1862-1926), este coautor, alături de Ernst Meumann, a cărții intitulată programatic „*Didactica experimentală*” (1903). După cum remarcă Ion Albușescu, Wilhelm August Lay, deși este inițial colaborator al lui Meumann, se deosebește de acesta prin „radicalismul scientist promovat”. Acest reper se regăsește și se intercalează la nivelul premiselor gândirii sale pedagogice, infiltrată de un *radicalism scientist* pronunțat, imprimat și în cadrul concepției generale și în planul metodologiei adoptate, în mod explicit.

O *primă premisă*, aflată la baza modelului promovat de Wilhelm August Lay, o constituie încrederea puternică, aproape nelimitată a cercetătorului german, în *metoda experimentală* aplicată în educație și în instruirea școlară. Forța sa apare și se manifestă și în mod independent și alături de *metoda observației* și de *metodele statistice*.

O *a doua premisă*, care marchează o notă specifică imprimată *paradigmei educației psihocentriste*, este cea care pledează pentru o *pedagogie* bazată pe cunoașterea științifică (experimentală) a copilului și a factorilor educativi (profesor, școală, familie, metode didactice, material didactic etc., care acționează asupra lui).

O *a treia premisă* a modelului promovat de Wilhelm August Lay este cea a *metodelor cantitative* necesare pentru compararea rezultatelor obținute la nivelul practicii educației și al instruirii, care înseamnă, în special „*experiență didactică*”.

Paradigma pedagogiei psihocentriste/psihologice pe care o putem desprinde din analiza concepției lui Wilhelm August Lay despre educație se bazează pe cunoașterea elevului. Copilul, elevul este *obiectul educației*, activitate condusă după „o normativitate relativă”, aplicată diferențiat conform vârstei psihologice. *Modelul psihologic* al cunoașterii elevului, include două *repere* importante: (1) *Acțiunea factorilor educației*: a) *individuali* – capacitățile de învățare ale elevului; b) *sociale* - clasa de elevi, școala, grupul de prieteni, familia, comunitatea locală; c) *naturale* – condițiile geografice, climaterice, demografice etc.; (2) *Acțiunile elevilor* ca expresie a aptitudinilor și deprinderilor probate în învățare, în muncă, în societate, în creație, în mediul școlar și extrașcolar.

Elementele sau componentele principale ale cercetării experimentale sunt aplicate nu doar la nivel general (în *didactica generală*), ci și particular în *didacticele particulare*, aplicate pe domenii – matematică, fizică etc. și pe vârste psihologice și școlare – învățământ primar, secundar etc.). În

domeniul didacticilor aplicate, Wilhelm August Lay a scris lucrarea „*Predarea aritmeticii pe baza pedagogiei experimentale*” (1898).

Paradigma pedagogiei (educației) psihocentriste este reflectată și în cadrul unei lucrări cu un titlu înșelător care ar sugera o perspectivă sociologică sau de politică a educației – „Școala acțiunii ca reformă școlară în conformitate cu natura și cultura”(1911). Și la acest nivel „abordările sale sunt de natură psihologică” [92, p. 261].

Educația preconizată de Wilhelm August Lay este una dictată efectiv de o anumită „*pedagogie a acțiunii*” care are o bază culturală (valorică), dar, mai ales, una biologică. El propune de fapt „o teorie biologică mecanicistă, care consideră că orice contact al unui organism cu lumea provoacă o reacție *biopsihică*” [Ibidem, p. 262].

Educația centrată pe resursele biopsihice ale educatului, ca reacție la contactul cu realitatea pedagogică (a școlii, a materiei predate, a metodelor didactice utilizate, a scopurilor valorice propuse), este bazată pe trei *acțiuni biopsihice*: (a) *Perceperea semnalului* oferit de realitate; (b) *Prelucrarea* rezultatelor percepute; (c) *Reacția* ca expresie a ceea ce elevul a perceput și prelucrat informațional, în special pe bază psihosenzorială.

Procesul educativ este conceput, astfel, de Wilhelm August Lay ca unul *psihosenzorial*, bazat pe relația *cauză - efect*, dezvoltată gradual prin:

- *Acțiunea de receptare a informațiilor*, ca impresii psihosenzoriale provenite din exterior;
- *Acțiunea de prelucrare a impresiilor* pe bază senzorială;
- *Acțiunea de reacție* la impresiile prelucrate, conștientizate de elev, la nivel de lanțuri de reacții la solicitările mediului (didactic, extradidactic etc.).

La nivelul școlii, acest „proces educativ”, de un tip special, este promovat de Wilhelm August Lay în limitele teoriei și a paradigmei sale, una a educației psihologice.

Acest „proces educativ” realizat ca expresie a unui *model formativ psihocentrist* (centrat pe *impresii* și *reacții psihosenzoriale*) este stimulat pe baza unor *activități didactice* dirijate prin *metode de acțiune practică*: desen, modelaj, dans, muzică, lucrări practice, muncă productivă - toate concepute ca „reacții adecvate față de mediu” etc.

Alfred Binet (1857-1911) este „promotorul pedagogiei experimentale” în Franța, pe care o susține la nivel paradigmatic ca director al *Laboratorului de psihologie fiziologică* de la Sorbona (1894) și ca autor al unor lucrări de referință concepute în spiritul *modelului educației psihocentriste*: „*Studiul experimental al inteligenței*” (1903) – *inteligenta* fiind o resursă *psihologică* importantă în cadrul educației, instruirii, învățării; *Idei moderne despre copii* (1909) - carte care promovează principiul *raportării copilului (educatului) la sine*, la progresele sale înregistrate continuu în cadrul procesului educativ, al procesului didactic [14].

Pedagogia, ca știință experimentală, este construită și dezvoltată în spiritul *paradigmei psihocentriste* care consideră activitatea de educație, o activitate care are ca scop adaptarea *educatului* – cu calitățile sale psihofiziologice specifice – la mediul școlar și social (comunitar). *Educația* reprezintă o activitate care urmărește adaptarea individului, a educatului, a copilului, a elevului, la mediul de viață școlară și socială, care implică măsurarea rezultatelor, cuantificarea lor, pe termen scurt, dar și lung.

Paradigma pedagogiei psihocentriste, în varianta proiectată de Binet, implică ideea *măsurării rezultatelor educației* pe termen lung, prin punerea în evidență „a eficienței învățământului cu ajutorul unor probe standard” [2, p. 263]. Ideea modernă de „progres al elevilor” este legată de resursele evaluării individualiste, cu caracter continuu formativ, menită să descopere cauzele reușitei sau ale nereușitei elevilor, care țin de resursele lor psihologice, de eficacitatea metodelor și proceselor didactice utilizate de profesor.

Remarcăm, deci, faptul că *paradigma psihocentristă a educației*, în varianta propusă de Binet, face apel nu doar la „tehnicele menite să cunoască resursele psihologice ale elevilor (în special cele *cognitive*, raportate la *inteligența generală* și la *inteligența școlară*), ci și la *metodele didactice* și de *evaluare*. La acest nivel trebuie concepută și promovată „noua pedagogie”, cea care implică „o metodologie inedită”, bazată pe observație și experiment științific. Această „nouă pedagogie”, construită în spiritul *paradigmei psihocentriste* bazată pe *metodologia de tip experimental* „ne permite să ne aplecăm mai mult spre sufletul copiilor noștri”, a elevilor care învață în mediul școlar. Ea are ca linie paradigmatică, metodologică și praxiologică, *ideea modernă* a descoperirii modelului eficient prin care putem „asigura educația memoriei, a judecății și a voinței”, adică realizarea eficientă a procesului formativ prin cunoașterea și valorificarea la maximum a celor mai importante resurse psihologice ale educatului [14, p. 248].

În această perspectivă, *pedagogia psihologică* a lui Binet, constituie o tehnologie de tip *pedocentric*, „o pedotehnie, o știință despre tehnica creșterii copiilor, formată pe baza psihologiei infantile, dar constituindu-se autonom de psihologie” [Ibidem, p. 265].

Cartea „*Idei moderne despre copil*”, publicată în 1909, generalizează paradigmatic, teoretic și metodologic, cercetările psihologice și pedagogice întreprinse de Binet în *Laboratorul său experimental* organizat la Paris. Alfred Binet valorifică datele obținute experimental despre dezvoltarea fizică și psihică (logică - inteligență, memorie și afectivitate). El insistă asupra relației dintre dezvoltarea fizică și dezvoltarea intelectuală, temă importantă în cadrul concepției sale psihologice (psihocentriste) despre educație. Această concepție pedagogică se bazează pe două idei care constituie scheletul paradigmei educației psihocentriste, promovată de Binet:

1) „*Pedagogia* trebuie să pornească de la o cercetare în profunzime a psihologiei copilului”, cercetare care vizează toate resursele psihologice ale copilului, ale elevului și cele *cognitive* (senzoriale, logice, intelectuale) și cele *noncognitive* (afective, volitive, motivaționale, caracteriale).

2) *Pedagogia* trebuie să se bazeze pe o metodologie adecvată în raport cu „diferențele individuale, existente între copii, între elevi, care sunt mai mari în cazul proceselor psihice superioare (gândire, inteligență), decât în cazul celor inferioare” [1].

Pedagogia psihologică este proiectată de Binet ca paradigmă centrată pe activitatea proprie a elevului, bazată pe „procesele superioare” pe „reflexe inteligente”. Cunoașterea lor pe căi științifice, experimentale, permite educatorului, profesorului, valorificarea lor prin individualizarea procesului instructiv. Astfel, învățământul, în ansamblul său, prin conținuturile și metodele propuse „trebuie să fie un stimulent, determinând pe elev și cerând de la el o activitate inteligentă” [14, p. 124].

Analize mai recente îl consideră pe Alfred Binet „inițiator al *paradigmei pedagogiei psihologice* care pune în centrul educației cerințele interne ale personalității copilului (elevului)”. Astfel, „în plan istoric (...) opera psihologică a lui Binet a reprezentat pentru *paradigma pedagogiei / educației psihocentriste* ceea ce a reprezentat pentru paradigma pedagogiei / educației sociocentriste, opera sociologică a lui Emile Durkheim – cele două paradigme înfruntându-se pe tot parcursul secolului XX, o caracteristică specifică pedagogiei moderne” [44, p. 23].

Ca inițiator al *paradigmei pedagogiei psihologice*, A. Binet promovează și susține, teza de bază a centrării procesului de educație și de instruire pe resursele interne ale elevului, în special pe cele cognitive, concentrate la nivelul inteligenței. Metodologia de cercetare trebuie orientată astfel în direcția cunoașterii nivelului de dezvoltare al inteligenței copilului (elevului) prin utilizarea „testelor de inteligență”. *Normativitatea* pedagogiei psihologice este exprimată și susținută prin două principii generale: 1) Cercetarea funcțiilor inteligenței copilului (elevului) din perspectiva dezvoltării; 2) Transformarea elevului din *ascultător* în *factor activ*. Aceste două „principii generale” promovează la nivelul practicii instruirii „un principiu didactic fundamental – principiul individualizării (...) care poate fi realizat prin cunoașterea resurselor psihologice ale copilului, ale elevului, prin instrumente specifice – testele care măsoară stadiul inteligenței („Scara metrică” Binet-Simon) [14].

Coordonata reprezentată de mișcarea „Educația Nouă” constituie un reper istoric de mare întindere și amplitudine. *Curentul „Educația Nouă”* a fost lansat la granița dintre secolele XIX-XX, a evoluat în prima jumătate a secolului XX și a exercitat o influență puternică la nivelul dezvoltării teoriilor despre instruire și educație pe tot parcursul secolului XX, cu efecte prelungite până în prezent. Linia directoare principală a fost una apropiată de paradigma *pedagogiei* sau a *educației psihologice/psihocentriste* care a urmărit (și are în vedere și în prezent), *centrarea pe copil, pe elev, pe student, pe cel educat*, realizabilă prin cunoașterea și valorificarea deplină, în special în cadrul

procesului instructiv-educativ, a resurselor sale interne, psihologice, de ordin cognitiv, dar și noncognitiv (afectiv, motivațional, volitiv etc.).

Analiza istorică și hermeneutică a genezei, a evoluției și a consecințelor majore ale „Educației Noi”, de la începutul secolului XX până în prezent, ne-a condus la următoarea clasificare a etapelor care marchează dezvoltarea acestui important curent de gândire pedagogică, în special din perspectiva contribuțiilor sale la afirmarea paradigmei pedagogiei/educației psihocentriste/psihologice:

- Etapa *lansării* „Educației Noi” ca mișcare de idei pusă în slujba cunoașterii și valorificării resurselor psihologice ale elevului;

- Etapa *promovării* „Educației Noi” ca mișcare de idei care susține „Școala Activă”;

- Etapa *implementării* ideilor „Educației Noi” la nivelul elaborării unor *teorii psihologice ale învățării* aflate la baza unor *modele de instruire și educație* menite să valorifice, mai eficient, toate resursele personalității educatului (copil, elev, student, dar și adult etc.).

A) Etapa lansării „Educației Noi” este o primă etapă, lansată la granițele dintre secolele XIX-XX, afirmată în primele decenii ale secolului XX, în contextul promovării insistente a tezei „centrării pe copil”, pe cerințele sale psihologice, în special pe cele de ordin *acțional* și *motivațional*. Istoricii pedagogiei, citându-l pe marele filozof al educației americane, John Dewey – el însuși un inițiator al mișcării „Educației Noi” – consideră că „Educația Nouă” reprezintă „o revoluție coperniciană” în educație, prin saltul realizat de la centrarea pe profesor, pe conținuturile predate de acesta în mod dirijist, la centrarea pe copil, pe trebuințele și interesele sale, pe nevoia sa de acțiune naturală și de învățare cu plăcere, cu satisfacție conform impulsurilor și resurselor sale pozitive, interne [143, p. 41-66].

Sursele de inspirație ale curentului „Educația Nouă” sunt: a) opera lui **Jean-Jacques Rousseau** (teza centrării educației pe „natura copilului care este bună”, dar pe care societatea o corupe); b) opera lui **Ellen Key** (teza încrederii nelimitate în resursele interne ale copilului, care trebuie să-l oblige pe educator „să se aplece în fața Măriei Sale copilul”); c) dezvoltarea *pedagogiei psihologice experimentale*, centrată pe necesitatea cunoașterii resurselor interne ale copilului, ale elevului, care trebuie să fie așezate temeinic (utilizând metodele cercetării experimentale, inclusiv testele de inteligență) și solid (respectând anumite principii generale și specifice) la baza educației și a instruirii (Meumann, Lay, Binet).

În etapa lansării curentului „Educația Nouă” sunt afirmate „principiile fundamentale” ale acestei mișcări de idei pedagogice progresiste. Cele patru principii fundamentale sunt susținute de „toți marii săi reprezentanți (...), fiecare dintre ei reușind, în mod deosebit, să pună în evidență, mai ales unul dintre acestea” (ibidem, p.42):

1) *Principiul acțiunii practice* eficiente abordată pedagogic ca sursă a cunoașterii (principiu promovat de pedagogul american John Dewey);

2) *Principiul valorificării libertății* de manifestare a copilului la nivel de condiție de bază a educației de calitate (principiul susținut de Maria Montessori);

3) *Principiul realizării unei „educații funcționale”*, bazată pe satisfacerea trebuințelor copilului, elevului, educatului (principiu susținut de Edouarde Claparede);

4) *Principiul organizării conținutului instruirii pe baza celor mai importante categorii de interese ale copilului*, elevului, educatului (principiu susținut de Ovid Decroly).

Toate cele patru principii ale „Educației Noi” se încadrează în axiomatica proprie unei *paradigme a educației psihocentriste* aflată la baza reconstrucției unei pedagogii psihologice, bazată pe valorificarea, la un nivel superior, argumentat științific, a ideilor mesianice susținute de Rousseau și de Key, cristalizate în teorii originale, „cu amprente individualiste”, care pun accent pe resursele individuale ale fiecărei personalități educate, instruite, într-un mediu formativ specific, favorabil dezvoltării sale.

John Dewey (1859-1952), ca reprezentant al *pragmatismului* american, (afirmat în filozofie și în societate) pune accent pe rolul determinant al acțiunilor practice ale elevului, considerate sursă a învățării eficiente în școală și în afara școlii. *Educația* gândită în spiritul unei *paradigme psihologice*, presupune „organizarea aptitudinilor” elevului care asigură *dezvoltarea* acestuia „*creșterea*” sa după cum se exprimă Dewey. *Metodologia* eficientă a educației, a instruirii, este cea în care „elevul învață făcând, lucrând (*learning by doing – învățare prin acțiune*)” este aplicată efectiv de John Dewey în „Școala experimentală” de la Chicago, înființată de el încă din 1896. În cadrul ei „copiii continuau în clasă activitatea pe care o desfășuraseră acasă”.

Procesul de învățământ este conceput de Dewey în funcție de cerințele psihologice ale copilului, nu doar de cele ale *curriculumului*, elaborat ca și *conținut științific*. Orice activitate, realizată în cadrul procesului de învățământ, trebuie să „răspundă trebuințelor copilului”, să se bazeze permanent pe valorificarea experienței acestuia. *Noua educație*, proiectată de John Dewey în spirit *pragmatic*, „devine, astfel, o *organizare și o reorganizare a experienței*” elevului. Ea valorifică efectiv și în mod adecvat, interesele *educatului* care exprimă o dimensiune profundă a resurselor sale psihologice intrinseci [142], [57].

Maria Montessori (1870-1952) pune în centrul educației respectarea deplină a libertății de manifestare și exprimare a copilului. Autoarea are în vedere perioada de debut a educației, cu referință specială la formarea copilului în mediul preșcolar, pentru care Montessori a proiectat, în 1907, instituția denumită „Casa dei bambini”. Ideea de respectare și de valorificare deplină a libertății celui *educat*, constituie premisă și condiție psihologică fundamentală pentru reușita

educației la vârsta preșcolară, atât de importantă pentru individ, cât și pentru familie, pentru comunitate, pentru societate în perspectivă imediată și mai ales pe termen mediu și lung.

Metodologia de cercetare, avansată de Maria Montessori, preia critic tehnicile propuse de *psihologia experimentală*. În „Metoda pedagogiei științifice”, Maria Montessori critică tendința pedagogiei experimentale de a reduce cunoașterea copilului „la măsurători antropometrice și la întocmirea unor statistici care surprind doar semnul exterior al realității psihice infantile”. Metoda propusă de ea este cea a *observării* copilului în condițiile manifestării libere a acestuia într-un „mediu convenabil” care respectă integral natura specifică a personalității sale [96].

Metodologia didactică se bazează pe cunoașterea „sufletului copilului care nu se dezvoltă la întâmplare”, ci pe baza resurselor sale psihologice, a instinctelor specifice „perioadei senzitive”. În acest sens, „libertatea devine o metodă de educație”. Ea implică folosirea unui material didactic bogat (figuri, corpuri geometrice de diferite mărimi și culori) valorificat nu doar în joc, ci și în muncă de construcție care oferă satisfacții speciale. Ea consideră că deja la copii „se manifestă și *instinctul muncii* (munca fiind instinctul fundamental al omului)”. În plan psihologic, „munca angajează mâna care este instrumentul de exprimare al inteligenței umane, este organul minții”.

Scopul educației preșcolare, realizat în prima copilărie, este de „a dezvolta acest organ al minții”. Este convingerea și concluzia pedagogică exprimată de Maria Montessori – „în prima copilărie, mâna ajută dezvoltarea inteligenței” într-un mediu care creează premisele și condițiile pentru manifestarea optimă a libertății de acțiune a copilului conform resurselor sale psihologice interne [144, p. 51-57], [96].

Eduard Claparede (1873-1940) pune în centrul educației trebuințele copilului. Dacă acestea vor fi cunoscute și respectate în spiritul unei pedagogii psihologice, vom putea proiecta și realiza în mod permanent „o educație funcțională” într-un mediu formativ adecvat, pe care Claparede îl numește „școala pe măsură”. La *baza concepției despre educație* a lui Claparede se află „tezele psihologiei funcționale”: a) trebuința elevului reprezintă „excitantul ce produce reacția”; b) obiectul învățării trebuie propus în raport de trebuințele elevului, interiorizate ca și *interese*. Ca urmare, *educația funcțională* valorifică „sinteza cauzală *obiect – trebuință* care se manifestă pe plan psihologic sub forma interesului” [32].

Etapetele procesului de educație funcțională respectă psihologia formării și manifestării intereselor elevului (în joc, în învățare, în valorificarea inteligenței sale naturale), în cadrul activităților de instruire: 1) „trezirea unei *trebuințe*, a unui *interes*, a unei dorințe care inițiază și provoacă sursele învățării; 2) declanșarea unei *reacții* (n.n. psihologice) menită să satisfacă (n.n. pedagogic) această *trebuință*; 3) *stimularea* cunoștințelor prin care *reacția* respectivă poate fi controlată, îndrumată și condusă (n.n. pedagogic) spre scopul (n.n. pedagogic) propus” [145, p. 59], [33].

Ovid Decroly (1871-1932) pune în centrul educației *interesele* copilului, ale elevului concepute ca *trebuințe interiorizate psihologic* în contextul mediului natural și social în care trăiește acesta. Teoria sa educațională, bazată pe cunoașterea și valorificarea celor mai importante interese ale elevului, fixate în raport de existența sa naturală și socială, „are ca deviză „școala pentru viață, prin viață”. *Metodologia de cercetare* utilizată de Decroly pentru cunoașterea resurselor psihologice ale copiilor, preluată din *psihologia experimentală* a evidențiat necesitatea abordării globale a acestora în cadrul procesului de învățământ în raport de interesele acestora. *Organizarea procesului de învățământ* într-o perspectivă psihologică globală, adaptată la specificul intereselor copiilor va fi realizată astfel, nu în raport de discipline școlare, care fărâmițează cunoașterea, ci în funcție de interesele elevilor. „Unitățile de învățare” sunt proiectate, astfel, în funcție de patru categorii de „centre de interes”, considerate semnificative de Decroly. El are în vedere *interesele psihologice* legate de: a) hrană; b) lupta împotriva intemperiilor; c) apărarea de diverse pericole; d) nevoia de a lucra și de a se odihni.

Proiectarea instruirii implică respectarea acestor patru categorii de „centre de interes”. Eficiența sa depinde de capacitatea educatorului de structurare a activității elevului pe baza a *trei acțiuni psihologice*, evidențiate deja de reprezentanții pedagogiei psihologice (Lay, Meumann): a) *observarea* – cultivată în raporturile copilului cu mediul natural și social pentru obținerea informațiilor esențiale, utile pentru satisfacerea intereselor sale; b) *asocierea* – raportarea informațiilor, dobândite prin acțiunea de observare, la alte informații deținute deja, în vederea sistematizării lor și a fixării lor la nivel de cunoștințe utile;

c) *exprimarea – comunicarea* informațiilor, a cunoștințelor dobândite, în diferite forme (verbale, practice – modelaj, gospodărie, creșterea animalelor, îngrijirea plantelor; artistice – muzică, desen, teatru). *Metodologia didactică*, promovată în acest context de organizare și proiectare a instruirii, este una bazată pe „metoda globală” utilizată în special în învățarea și perfecționarea cititului și a scrisului. Această metodă globală a fost apreciată și aplicată de numeroși practicieni și adoptată teoretic și de celebrul psiholog Jean Piaget, un reprezentant al celei de-a treia generații de susținători ai *pedagogiei psihologice* sub genericul „Educației Noi”. Influența teoriei lui Decroly a depășit atât limitele paradigmei pedagogiei psihologice, cât și granițele Europei. Ea a inspirat *metoda proiectelor* promovată în S.U.A. la inițiativa lui Dewey, metodă dezvoltată ulterior de Kilpatrick (*Project Teaching*) într-o formulă didactică și extradidactică deschisă spre *învățarea prin cercetare*, utilizată cu succes până în zilele noastre [142, p. 51-56].

B) Etapa promovării „Educației Noi” în „Școala Activă” continuă cercetările întreprinse în primele două decenii ale secolului XX, contribuind la popularizarea acestora în plan instituțional, la nivel internațional. Începuturile sale pot fi fixate în 1921 când are loc *Congresul Internațional al*

Educației Noi, context în care s-a constituit și *Liga Internațională pentru Educația Nouă* și s-a înființat revista „*Pour l'Ere nouvelle*”.

Principiile fundamentale ale Educației Noi, adoptate la *Congresul Ligii Internaționale pentru Educația Nouă*, organizat la Nice în 1932, au în vedere următoarele scopuri ale educației, concepute predominant din perspectiva cerințelor paradigmei pedagogiei psihologice:

- 1) Formarea spiritului științific al copilului, al elevului, ale educatului;
- 2) Respectarea cerințelor intelectuale și afective ale copilului, ale elevului, ale educatului;
- 3) Dezvoltarea inițiativei personale a copilului, a elevului, a educatului în vederea adaptării sale la exigențele sociale;
- 4) Înțelegerea valorii diversității caracterelor și a independenței de spirit a copiilor, a elevilor, a educaților, în contextul colaborării dintre toți membrii colectivității școlare;
- 5) Conducerea copilului, elevului, educatului „spre aprecierea propriei sale moșteniri naționale”, în perspectiva formării lor „ca buni cetățeni ai lumii” [143, p. 56].

Adolph Ferriere (1879-1960) este reprezentatul tipic al acestei etape care marchează evoluția *Educației Noi* prin orientarea sa în direcția instituirii unei „Școli active”. Adolph Ferriere este, de altfel, autorul cărții „*Școala activă*” (1926) care poate fi considerată un reper istoric important pentru afirmarea unei paradigme a *pedagogiei/educației psihologice*. Autorul acestei lucrări de referință în *pedagogia modernă* a secolului XX, a fost și un propagator de frunte al ideilor „*Educației Noi*”, în calitate de: a) director al „*Biroului Internațional pentru școlile noi*” (1899), transformat în 1921 în *Liga Internațională pentru Educație*; b) director al *Biroului Internațional al Educației*.

Concepția pedagogică dezvoltată de Ad. Ferriere în cartea sa „*Școala activă*” este marcată de cerințele paradigmei educației psihocentriste. Educația trebuie să valorifice *elanul psihologic vital* pe care îl are fiecare copil. În acest sens, „școala activă caută să realizeze, înainte de toate, desăvârșirea a ceea ce este mai bun în natura proprie a copilului”. Ca urmare nu va adopta niciodată „un program sau o metodă prestabilită”. Prioritar este respectul pentru interesele elevilor, pentru experiența lor care „servește drept bază pentru *educația intelectuală* prin apelul adecvat la lucrările manuale; iar în cazul *educației morale*, prin practicarea unui sistem de autonomie relativă a școlărilor” [52, p. 234].

Scopul general proiectat în „*Școala activă*” urmărește „să păstreze și să crească energiile utile și constructive ale individului (n.n. elevului) pentru a face din el o personalitate autonomă și responsabilă. Adoptarea unui astfel de scop general are consecințe la nivelul selectării conținuturilor instruirii pe criterii formative de ordin psihologic superior, astfel încât „tot ceea ce este predat – de profesor – să favorizeze energiile constructive” ale elevului [65, p.183].

Metodologia instruirii propusă de Ferriere în „*Școala activă*” se bazează pe resursele creative ale copilului (elevului), pe capacitatea sa de muncă, definită drept „o activitate spontană și

inteligentă care se exercită dinăuntru în afară” (ibidem, p.11). Este criticat și respins astfel, „sistemul livresc de instruire” care nu favorizează, ci inhibă, uneori chiar blochează, „autonomia elevilor” și libertatea acestora”. De aceea în „școala activă” este propusă drept „activitate dominantă”, munca, așa cum este ea concepută în sens pedagogic și psihologic superior de Ad.Ferriere. *Procesul de instruire* valorifică acea resursă psihologică excepțională a muncii referitoare la capacitatea acesteia de a elibera creativitatea copilului (elevului), de a stimula libertatea de manifestare și inițiativa proprie fiecărui copil (elev). La acest nivel de înțelegere a educației, în spiritul paradigmei pedagogiei psihologice, „instruirea se face în timpul activităților practice”, pe parcursul a patru etape: 1) „Culegerea de date documentare din natură, ateliere, fabrici, muzee, monumente istorice, sub formă de eșantioane, desene decupări”, dar și lectură suplimentară, realizată progresiv”; 2) „Clasarea datelor, mai exact ordonarea acestora pe teme și subteme”; 3) „Resistematizarea datelor și îmbogățirea lor prin consultarea de noi lucrări (dicționare, enciclopedii etc.) ceea ce conduce la „problematizarea elevilor” și la formarea capacității lor „de a emite ipoteze”; 4) Intervenția profesorului care „realizează o prezentare sintetică a subiectului, căutând să răspundă la întrebările ridicate”, dar și elaborarea unui „*Caiet al vieții* care structurează datele obținute în anumite pagini, ce se circumscriu unei programe de învățământ mai elastice, dar îndeajuns de cuprinzătoare” [52, p. 235].

C) Etapa implementării „Educației Noi” la nivelul unor teorii psihologice ale învățării poate fi considerată ca una specială, care reprezintă cea de-a treia generație de cercetători din domeniul pedagogiei psihologice, afirmați după anii 1930- 1940 și mai ales în cea de-a doua jumătate a secolului XX. Autorii, psihologi celebri, reflectă în operele lor ideile generoase ale „Educației Noi”, chiar dacă o fac, deseori, indirect din perspectiva domeniului lor psihologic de cercetare. În această interpretare istorică deschisă, vom include, în prezentul subcapitol, reprezentanți de seamă ai *pedagogiei psihologice* sau mai nou ai *psihologiei educației*, de la Piaget și Vîgotski, la Gardner și Goleman. În analiza noastră vom valorifica cercetarea întreprinsă de profesorul Sorin Cristea, care pleacă de la ideea – susținută de celebrul psihopedagog american, J.S. Bruner – deosebiri dintre *teoriile psihologice ale învățării*, care sunt *descriptive*, și *modelele de instruire* care sunt *normative* și *prescriptive* [49]. Pentru cercetare este important să reținem ideile cele mai valoroase ale celor mai importante *teorii ale învățării*, care, reflectând dezideratele nobile ale „Educației Noi”, sugerează sau chiar oferă direct pedagogilor modele de instruire eficiente bazate pe cunoașterea resurselor psihologice ale celui educat, fie el copil preșcolar, elev, (preadolescent, adolescent), student (adolescent, tânăr) sau adult (tânăr, matur etc.).

Jean Piaget (1896-1980), poate fi considerat un reprezentant al celei de-a treia generații de cercetători din cadrul curentului Educația Nouă. Este un psiholog celebru, dar care propune numeroase meditații despre educație. El poate fi încadrat în paradigma educației psihocentriste

promovată în cadrul pedagogiei psihologice moderne și postmoderne pe care o susține prin „teoria psihologică a structuralismului genetic” [49, p. 34-41]. În concepția lui Piaget, educația și instruirea trebuie să se bazeze pe cunoașterea și respectarea riguroasă a „stadiilor de dezvoltare” ale copilului, ale elevului. În cadrul instruirii școlare trebuie avute în vedere în mod special două stadii:

a) „*stadiul operațiilor concrete*” care solicită utilizarea unui material didactic intuitiv foarte bogat și diversificat;

b) „*stadiul operațiilor formale*” (după 11- 12 ani) care permite rezolvarea problemelor complexe pe bază verbală, conceptuală, în special la nivelul învățământului secundar superior [121, p. 13-17].

„*Pedagogia constructivismului genetic*” promovată de Jean Piaget consideră că *dezvoltarea (operațiilor concrete și formale)* determină învățarea, organizarea acesteia în mod gradual în cadrul unor modele de instruire și educație adecvate vârstei psihologice a elevului. Învățătorii, profesorii trebuie să cunoască *funcția structurilor cognitive*, determinată genetic, care constă în „a organiza realul în gândire și nu a-l copia pur și simplu”. Activizarea învățării, realizată de cadrul didactic, depinde de resursele cognitive proprii fiecărei vârste psihologice, respectiv ale fiecărei vârste școlare [Apud, 50].

Un rol important îl joacă, în acest sens, *metodele de învățământ și didacticele particulare* ale diferitelor discipline de învățământ. Piaget susține „metodele active” care stimulează înțelegerea materialului învățat prin acțiunile elevilor „realizate „individual”, dar și „în echipe având drept rezultat educarea autodiscipliniei și a efortului voluntar” (J. Piaget, 1972, p. 60).

În domeniul *didacticelor particulare*, Jean Piaget consideră că acestea trebuie „construite pe baza analizei epistemologice a domeniului (n. n. matematică, fizică, istorie etc.), respectând structurile cognitive ale elevului, determinate genetic” la nivelul stadiului de dezvoltare al operațiilor concrete și al operațiilor formale [49, p. 40]. Piaget analizează și propune, în acest sens, modele de instruire care ar trebui așezate, în spirit constructivist, la baza „didacticii disciplinelor matematice”, „didacticii științelor fizice și naturale”, „didacticii filozofiei”, „didacticii disciplinelor literare și umaniste (istorice)” [122, p.40-58].

Lev S. Vîgotski (1896-1934) propune un model al instruirii bazat pe *valorificarea structurilor socio-culturale ale învățării*, existente sau create, în mod special de educator (părinte, adult, tutore, învățător, profesor) [49, p. 42-57]. Alături de Piaget, Vîgotski este considerat un reprezentant de seamă al constructivismului pedagogic care a influențat evoluția proiectării curriculare pe baza cercetărilor întreprinse de științele educației în epoca modernă, chiar și în cea postmodernă. Constructivismul piagetian, completat de cel *vîgotskian*, se încadrează în paradigma educației psihocentriste promovată în cadrul pedagogiei psihologice moderne și postmoderne centrată pe *cunoașterea și valorificarea în instruire*, în învățare, a tuturor resurselor cognitive ale

copilului, ale elevului. Spre deosebire de Piaget, al cărui constructivism genetic se baza pe faptul că dezvoltarea stadială determină nivelul învățării, al instruirii (preșcolare, școlare etc.), Vîgotski avansează o altă teză care va revoluționa pedagogia, respectiv, modelele de proiectare curriculară. Această teză evidențiază faptul că învățarea, dacă este concepută corect, într-un cadru socio-cultural adecvat, determină dezvoltarea, o stimulează, o anticipează chiar dincolo de limitele *genetice* (piagetiene) [163]. Această concepție vîgotskiană, cu adevărat revoluționară în *pedagogia psihologică* sau în *psihologia învățării* sau a *educației*, a fost foarte apreciată, popularizată și valorificată în S.U.A., în special după anii 1960-1970 [15].

Modelul constructivist al instruirii, propus de Vîgotski, promovează ideea că „dezvoltarea cognitivă a copilului (n.n. a elevului etc.) este *anticipată de calitatea interacțiunilor dintre adult și copil*” care determină în plan pedagogic „o *sociogeneză culturală a învățării*, condiționată de contextual specific în care aceasta este inițiată și finalizată” [49, p. 42]. *Teoria învățării constructivistă*, de tip *socio-cultural*, promovată de Vîgotski, poate conduce la afirmarea pedagogică a unui *model de instruire* eficientă în măsura în care sunt valorificate „două *concepții psihologice operaționale*”, avansate de marele psiholog și pedagogic rus, în anii 1930.

1) „*Eșafodaj*”- este cadrul socio-cultural în care învață copilul, elevul, care trebuie creat și perfecționat continuu de adult (părinte, tutore, învățător, profesor) pe fondul relațiilor sale cu copilul, elevul, „care dobândește, astfel, mecanismele de gândire și instruire”, necesare pentru o mai bună înțelegere a materialului însușit.

2) „*Zona proximei dezvoltări*” – care trebuie sesizată și valorificată de educator. Această zonă, extrem de importantă pentru calitatea învățării, instruirii, educației, reprezintă „aria dintre nivelul de dezvoltare actual al copilului și nivelul potențial care poate fi achiziționat cu ajutorul adulților” [15, p. 112] [Apud, 49, p. 43]. Această zonă este una sensibilă în cadrul căreia formarea - ca funcție esențială a învățării, a instruirii, a educației - anticipează dezvoltarea reprezentând pedagogic „ceea ce copilul este capabil să realizeze ajutat de adult”. Cu alte cuvinte, nu orice formare (învățare, instruire, educație) este de calitate la limitele acceptabile. După cum *concluzionează* Lev S. Vîgotski, „satisfăcătoare este *numai acea învățare* care împinge înainte dezvoltarea” [163].

Jerome S. Bruner este „psihologul american puternic influențat de cercetările lui Vîgotski, care dezvoltă și explică ideile acestuia în educație [15, p. 112]. Bruner propune un model propriu de instruire care consideră că poate conduce la reușita învățării, dacă sunt respectate și construite anumite structuri cognitive facilitatoare din punct de vedere psihologic. Materialul de învățat trebuie prezentat în forme specifice care valorifică resursele psihologice ale elevului, orientate cognitiv la nivel gradual, de la acțiune la imagine și de la imagine la simbol verbal (concept etc.).

Pedagogia psihologică avansată de Bruner este centrată pe valorificarea a trei tipuri de învățare (instruire) care asigură succesul școlar:

1) *Învățarea/Instruirea prin acțiune* concretă, cu obiectele, momentan „fără susținere prin imagini sau simboluri verbale”;

2) *Învățarea/Instruirea iconică* prin imagini utilizând un bogat material didactic, adecvat fiecărei vârste psihologice și discipline de învățământ;

3) *Învățarea/Instruirea simbolică*, prin mijloace verbale, conceptuale, raționale, „exprimate în raport de specificul fiecărei discipline școlare (cuvinte/ concepte, cifre, note muzicale, formule etc.), adaptabile la situații diverse cunoscute sau (re) construite” [49, p. 66].

Concepția lui Bruner se încadrează perfect în cadrul cerințelor paradigmei pedagogiei psihologice, urmărind creșterea eficienței învățării, chiar *generalizarea succesului școlar*, la toate vârstele și la toate disciplinele de învățământ, prin modul de organizare al structurilor cognitive ale instruirii. Procesul instruirii, încadrat în cel al „educației intelectuale”, este realizat prin fundamentarea psihologică a curriculumului școlar, evidentă la nivelul construcției programelor școlare centrate asupra „ideilor fundamentale” sau a „conceptelor de bază ale domeniului”. Acest obiectiv general al fiecărei programe școlare este specificat prin trei obiective particulare: ierarhizarea temelor principale de predare, învățare, evaluare; stăpânirea principiilor de bază ale domeniului; dezvoltarea atitudinilor favorabile învățării în societatea, bazată pe competiția valorilor. Toate aceste trei obiective particulare (specifice), susțin realizarea obiectivului general, centrat asupra conținuturilor fundamentale ale domeniului.

În planul pedagogiei psihologice promovată de Bruner, aflată la baza proiectării curriculumului, importantă este „*raportarea la structura de bază a obiectului*” ceea ce permite „întocmirea unor programe care să poată fi *predate de profesori obișnuiți unor elevi obișnuiți*” (Jerome S. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, 1970) [Apud, 49, p.46]. *Paradigma educației psihocentriste promovată în cadrul pedagogiei psihologice moderne și postmoderne*, centrată pe resursele cognitive superioare ale elevului, îi permite lui Bruner să avanseze „ipoteza optimismului pedagogic”, exprimată prin credința, dar și prin capacitatea „învățării conținuturilor științifice la orice vârstă *dacă* programele școlare asigură structurarea corectă a cunoștințelor” la nivel de acțiuni, imagini, concept, utilizând cele mai valoroase metode și materiale didactice (Jerome S. Bruner, op. cit., p. 4-6) [Apud, 50, p. 71-74].

Paradigma educației psihocentriste promovată în cadrul pedagogiei psihologice moderne și postmoderne, poate fi probată, în cazul lui Bruner, prin capacitatea operei sale psihologice de a genera, constituirea nu doar a unui model de instruire, de inspirație vîgotskiană, ci chiar a „unei teorii a instruirii” concepută ca știință fundamentală a educației. Astfel, „psihologia pedagogică promovată de Bruner, are drept obiect principal modul în care urmează să fie organizat *mediul*

pentru optimizarea învățării”. După cum observă Sorin Cristea, această abordare constructivistă, de inspirație vîgotskiană constituie o premisă „pentru o teorie a instruirii”[Apud, 50, p. 77].

Modelul de „teorie a instruirii” propus de Bruner este unul care, pe de o parte, se încadrează în limitele pedagogiei psihologice, pe de altă parte, anticipează depășirea acesteia în perspectiva instituirii unei noi paradigme – paradigma curriculumului.

Aducem ca argument structura „teoriei instruirii” fundamentată psihologic, dar care include ca și componentă de bază, într-o ordine curriculară: *obiectivele instruirii* - „predispozițiile psihologice ale elevului, exprimate în termeni de *activizare* (a atenției și a motivației în învățare) – *menținere* (a motivației optime pentru învățare) – *dirijare* – *autodirijare* (eficientă a învățării, prin evaluare și evaluare continuă/ formativă); *conținuturile instruirii* – care corespund psihologic și didactic, obiectivelor stabilite anterior, fiind centrate asupra structurii de bază a domeniului reprezentat de materia școlară respectivă (matematică, fizică, istorie etc.), respectând resursele cognitive ale elevului prin: *forma de prezentare adoptată* (acțională, iconică, simbolică/ verbală, conceptuală); „economia exprimării” (raportul informare – formare); „puterea efectivă a cunoștințelor (demonstrată prin „valoarea generativă” a conținuturilor de bază”.

1) *Metodologia instruirii* care sprijină efectiv realizarea obiectivelor și a conținuturilor de bază prin faptul că propune „o succesiune a învățării” în funcție de cele trei forme sau moduri de reprezentare a cunoștințelor aflate la dispoziția elevilor, în raport de vârsta lor, de stadiul atins în instruire și de specificul materiei școlare;

2) *Evaluarea instruirii* – care în vedere gradul și modul în care sunt îndeplinite obiectivele și însușite conținuturile, valorificând metodologia selectată. Funcția evaluării, cea mai importantă în spiritul paradigmei psihologice dezvoltată de Bruner, printr-o abordare curriculară, constă în „stimularea învățării/instruirii, prin cunoașterea rezultatelor ei într-un moment și într-un loc în care această cunoaștere poate fi folosită ca un mijloc de corectare” și de perfecționare a atenției elevilor și a profesorului [Apud, 49, p. 78]. **Piotr Galperin** (1902 – 1988) se înscrie în zona paradigmei pedagogiei psihologice la un nivel superior. Este valorificat constructivismul socio-cultural propus de Vîgotski și preluat de Bruner, cu deschideri spre paradigma *curriculumului*. Psihologul rus sesizează problema fundamentală a realizării unei instruirii de calitate - aceea a legăturii psihologice necesară între *informație* (selectată de profesor conform programei, cu o bază științifică specifică „nepsihologică”) și *formare* (care vizează efectul informării de natură psihologică exprimat la nivelul „acțiunilor mintale dobândite” – [Apud, 49]. *Învățarea* trebuie construită de profesor prin „conținutul obiectual nepsihologic” al diferitelor materii școlare, care trebuie transformat în „conținut psihologic”.

Teoria psihologică a acțiunilor mintale este la baza construirii *unui model al instruirii*. După cum remarca Sorin Cristea, în perspectiva paradigmei *pedagogiei psihologice* (sau a psihologiei

pedagogice dezvoltată de Galperin), „teoria acțiunilor mintale poate fi interpretată ca un posibil model de instruire” [47]. Profesorul va urmări „ipoteza acțiunilor mintale autentice” dezvoltate pe parcursul etapelor care marchează progresul învățării ca parte a instruirii:

- 1) Etapa acțiunii mintale materiale – învățarea empirică realizată cu ajutorul obiectelor (materialului didactic intuitiv);
- 2) Etapa acțiunii mintale verbale externe – învățarea cu ajutorul limbajului;
- 3) Etapa acțiunii mintale verbale interne – învățarea cu ajutorul limbajului intern care asigură interiorizarea cunoștințelor [Apud, 50, 64].

Howard Gardner este autorul unei teorii psihologice foarte la modă și foarte apreciată în prezent, cu influențe majore în lumea școlii, inclusiv în România. Ne referim la *teoria psihologică a inteligențelor multiple* care ia în considerație diferențele dintre elevi pentru a propune modele de instruire favorabile acestora. Din această perspectivă H. Gardner este un reprezentant al paradigmei pedagogiei psihologice datorită faptului că el centrează educația și instruirea pe resursele psihointelectuale, psihosenzoriale și psihosociale, ale copiilor (elevilor), care nu se reduc la inteligența generală (contestată de Gardner) și nici la inteligența matematică și la inteligența lingvistică, supraapreciată aproape la modul absolut și unilateral, în școală. Gardner exprimă această credință în resursele de inteligență multiple ale copilului în termenii unui program de reformă a învățământului - „pentru a schimba școala trebuie să luăm în considerație diferitele forme de inteligență” care oferă fiecărui copil șanse de reușită la învățătură dacă profesorul va ști să acționeze didactic și extradidactic în consecință [Apud, 49, p. 119 - 144].

Educația, instruirea sunt concepute de H. Gardner în spiritul paradigmei pedagogiei psihologice centrată asupra valorificării resurselor inteligenței preșcolarelor și școlarelor. Sunt avute în vedere șapte *tipuri de inteligențe*: muzicală, corporală, logico-matematică, verbală, spațială, interpersonală, intrapersonală. În acel fel profesorul va concepe „succesul școlar” în raport nu numai de inteligența generală, de cea matematică sau lingvistică, ci și de alte modalități de organizare a învățării. El consideră că reușita școlară poate fi obținută pe oricare din cele șapte căi care corespund unor tipuri de inteligență utilizate în sesizarea și rezolvarea de probleme fie separat, fie „prin combinarea inteligențelor”. *Implicațiile pedagogice ale teoriei inteligențelor multiple* sunt evidente la nivelul construcției unui *model de instruire* care: a) „oferă posibilități suplimentare de stimulare a dezvoltării naturale a fiecărui tip de inteligență”; b) „anticipează un mod de progresie școlară, adaptabil la particularitățile fiecărui elev”; c) stimulează evaluarea formativă, cu accent pe progresul elevilor, pe valorificarea „punctelor tari” ale fiecărui elev; d) utilizează resursele fiecărui tip de inteligență „pentru însușirea conținutului”, dar și ca „mijloc pentru a comunica acest conținut; e) asigură efectiv, continuu și permanent „multiplicarea șanselor de reușită ale tuturor elevilor” [Apud, 49, p. 121 - 122].

Daniel Goleman propune o abordare nouă a educației/instruirii centrate pe resursele psihologice ale copilului, ale elevului. El are în vedere nu atât resursele cognitive, ale inteligenței generale sau ale altor tipuri de inteligențe solicitate și valorificate în școală. Educația trebuie centrată pe resursele psihologice ale unui nou tip de inteligențe - „inteligenta emoțională” [75]. Cercetătorul pleacă de la realitatea societății și a școlii *moderne* și *postmoderne* în care „generațiile actuale de copii (elevi) au mai multe probleme emoționale decât în trecut”. Emoțiile trebuie cunoscute de profesor plecând de la originea lor care este biologică, psihologică, dar și culturală. Există în acest sens, o cultură emoțională, trebuie să constituie un obiectiv general în procesul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, de la toate nivelurile și treptele de învățământ, la toate specialitățile [35, p. 22]. *Inteligența emoțională - ca resursă psihologică specială* este descoperită relativ recent și valorificată în dublă perspectivă, pentru: a) reușita tuturor elevilor, b) pentru *formarea unei noi culturi pedagogice* mai profundă a profesorilor. Ea este definită de Goleman în următorii „termeni operaționali”- „capacitate (n.n. a elevului) de a fi în stare să se motiveze și să persevereze în fața frustrărilor de a amâna satisfacțiile, de a-și regla starea de spirit” [75, p. 51-52]. Există o legătură directă între inteligența emoțională promovată de D. Goleman și două „inteligente multiple” evidențiate de Gardner (inteligenta intrapersonală și inteligența interpersonală). Pentru paradigma educației psihocentriste promovată în cadrul pedagogiei psihologice moderne și postmoderne, a „*educației psihocentriste*”, descoperirea rolului jucat de „inteligenta emoțională” în asigurarea succesului școlar are o importanță majoră. Se vorbește astfel despre „un nou model de educație” inspirat de paradigma educației psihocentriste promovată în cadrul pedagogiei psihologice moderne și postmoderne centrată pe resursele inteligenței emoționale care stimulează „capacitatea copilului (n.n. elevului) de a ști cum să învețe” prin cultivarea unor abilități (dependente de calitatea inteligenței emoționale): încredere, curiozitate, control de sine, comunicare și cooperare eficientă [75, p. 236-237]. Cei care au analizat această teorie din perspectiva resurselor pedagogice ale acesteia, au avansat ideea „unui curriculum pentru educație emoțională” având ca obiectiv general „formarea – dezvoltarea competențelor emoționale necesare elevului pentru adaptarea sa optimă la mediul școlar și extrașcolar prin valorificarea deplină a resurselor inter și intra personale”. Obiectivele specifice care susțin realizarea obiectivului general urmăresc, în cadrul curriculumului proiectat: a) controlarea impulsurilor; b) stăpânirea stărilor negative (furie, deprimare, egoism etc.); c) găsirea de soluții creatoare pentru probleme sociale la nivelul clasei, școlii, comunității [35,p.153].

1.3. Modelul culturii pedagogice în contextul paradigmei educației psihocentriste

Acest model poate fi identificat la nivelul unei scheme logice care concentrează și valorifică numeroasele informații acumulate în primele două subcapitole. Într-o formulă *iconică*, pentru a ne exprima în termenii lui J.S. Bruner, putem proiecta o imagine sintetică a consecințelor *paradigmei educației psihocentriste*, esențializate în cadrul unei *culturi pedagogice* necesară fiecărui profesor, indiferent de treapta și disciplina de învățământ reprezentate. Vom avea în vedere cele două *dimensiuni epistemologice*, necesare în orice știință socioumană, prezentate de J. Piaget (lucrarea *Psihologie și epistemologie*, 1970) ca și „căi de cunoaștere științifică distincte, dar complementare – „calea de analiză istorică” și „calea de analiză axiomatică” [48].

DIMENSIUNEA ISTORICĂ	↔	DIMENSIUNEA AXIOMATICĂ
<p>1. PEDAGOGIA PREMODERNĂ (secolele 18-19)</p> <p>- INIȚIEREA PARADIGMEI EDUCAȚIEI PSIHOCENTRISTE</p> <p>a) Jean – Jacques Rousseau „<i>Emile sau despre educație</i>” (1762)</p> <p>b) Ellen Key, „<i>Secolul copilului</i>” (1900)</p>		<p>AXIOME ALE EDUCAȚIEI</p> <p>a) Centrarea educației pe natura copilului care este bună, pe care societatea o poate corupe</p> <p>b) Centrarea educației pe libertatea absolută a copilului</p>
<p>2. PEDAGOGIA MODERNĂ (secolele 19-20)</p> <p>a) <i>Pedagogia psihologică experimentală</i></p> <p>- E. Meumann, W.Lay, <i>Didactica experimentală</i> (1903)</p> <p>- Alfred Binet, <i>Idei moderne despre copii</i> (1909)</p> <p>b. „EDUCAȚIA NOUĂ”</p> <p>- John Dewey (1859-1952)</p> <p>- Edouard Claparede (1873-1940)</p> <p>- Ovide Decroly (1871-1932)</p>		<p>a) <i>Pedagogia are ca obiect de studiu copilul, cercetat prin metoda experimentală</i></p> <p>- <i>Pedagogia experimentală este aplicație a psihologiei experimentale</i></p> <p>- <i>Individualizarea învățării prin cunoașterea copilului cu ajutorul testelor psihologice</i></p> <p>b) Centrarea educației pe activitatea copilului, pe valorificarea resurselor sale psihologice</p> <p>- „<i>learning by doing</i>” – John Dewey</p> <p>- educația centrată pe trebuințele funcționale (Claparede) sau pe „<i>centre de interes</i>” (Decroly)</p>
<p>3. PEDAGOGIA POSTMODERNĂ (a doua jumătate a secolului XX)</p> <p>a) inițierea paradigmei <i>curriculumului</i>, John Dewey „<i>Copilul și curriculumul</i>” (1902)</p> <p>b) Valorificarea <i>teoriilor psihologice ale învățării ca modele de instruire concepute din perspectiva paradigmei curriculumului</i></p> <p>- J. Piaget, „<i>Psihologie și pedagogie</i>” (1972)</p> <p>- L. S. Vigotski, <i>Opere psihologice</i> (1971, 1972)</p> <p>- J. S. Bruner, <i>Pentru o teorie a instruirii</i> (1970)</p> <p>H. Gardner, <i>Teoria inteligențelor multiple</i> (1993)</p> <p>D. Goleman, <i>Teoria inteligenței emoționale</i> (2001)</p>		<p>a) Centrarea educației pe experiența copilului / elevului, pe relația dintre cerințele psihologice și cerințele societății</p> <p>b) Valorificarea corelației dintre învățare și dezvoltare în proiectarea curriculară a educației / instruirii</p> <p>- dezvoltarea determină învățarea</p> <p>- învățarea anticipează dezvoltarea</p> <p>- organizarea instruirii eficiente prin formele de învățare: acțională, iconică, verbală</p> <p>- <i>instruirea trebuie să valorifice toate tipurile de inteligență ale educatului</i>, pentru reușita școlară și socială a acestuia</p>

Fig. 1.1. Modelul culturii pedagogice în contextul paradigmei educației psihocentriste

Aplicarea acestor două „căi de cunoaștere științifică” în zona *paradigmei educației psihocentriste*, fixată în epoca modernă ca *paradigmă a pedagogiei psihologice*, permite identificarea dimensiunii istorice și axiomatice, privite distinct și în interdependența lor pe fondul constituirii unei culturi pedagogice specifice:

A) *Dimensiunea istorică a culturii pedagogice* reflectă evoluțiile înregistrate în lansarea și afirmarea „*paradigmei educației psihocentriste*” de la Jean-Jacques Rousseau și Ellen Key la Ernst

Meumann și Alfred Binet, până la cele trei generații de cercetători încadrați în mișcarea „Educația nouă”, cu ecouri puternice până în prezent în cadrul celor mai valoroase și influente „teorii psihologice ale învățării”, interpretate și ca *modele de instruire eficientă*.

B) *Dimensiunea axiomatică a culturii pedagogice* este determinată de aparatul conceptual, metodologic și normativ promovat de cei mai importanți reprezentanți ai *paradigmei educației psihocentriste*, respectiv ai *pedagogiei psihocentriste* sau ai *pedagogiei psihologice*.

În demersul nostru, ne-am inspirat din *modelul culturii emoționale* promovat de literatura pedagogică de ultimă generație din Republica Moldova, *model* care se încadrează în zona cercetărilor specifice *paradigmei pedagogiei psihologice* (sau a educației *psihocentriste*) dezvoltate, în mod special, la nivel interdisciplinar, în studiile de psihologia educației [35, p. 145]. Acest demers este raportat la cele două repere ale epistemologiei științelor socioumane, promovate de Jean Piaget, care subliniază faptul că în orice context *cunoașterea științifică* trebuie realizată prin îmbinarea a două „metode de analiză”: a) „*istorică* sau *genetică*” – bazată pe „*studiul creșterii cunoașterii științifice*”; b) „*logistică* sau *axiomatică*”, bazată pe fixarea conceptelor fundamentale, a metodologiei și normativității specifice științei respective [35, p. 123-130].

A) **Dimensiunea istorică a culturii pedagogice**, afirmată în contextul *paradigmei educației psihocentriste*, subliniază contribuția *paradigmei educației psihocentriste* la dobândirea unei culturi pedagogice în condițiile înțelegerii evoluției sale istorice permanente. Avem în vedere contribuția *paradigmei educației psihocentriste* la afirmarea și dezvoltarea *pedagogiei psihologice premoderne* și a *pedagogiei psihologice moderne*, cu deschideri spre *pedagogia psihologică postmodernă*. La acest nivel trebuie evidențiat procesul de „*creștere științifică*” acumulat istoric la nivel de: A) *Pedagogie psihologică premodernă*; B) *Pedagogie psihologică modernă*; C) *Pedagogie psihologică modernă* cu deschideri spre *pedagogia psihologică postmodernă*.

Pedagogia psihologică premodernă are drept caracteristică istorică principală tendința de afirmare a pedagogiei pe o cale *mesianică*, susținută psihologic la nivelul unei conștiințe pedagogice perfectibilă prin ideologia încrederii în resursele naturale ale copilului (educatului) care trebuie să beneficieze de o libertate de exprimare neângrădită, nederijată și chiar necontrolată social. Această *ideologie pedagogică* vizionară, eliberatoare, dar și utopică, susținută de J.J. Rousseau prin talent literar, în romanul pedagogic *Emile sau despre educație* (1762) va stimula procesul de elaborare a unor *teorii pedagogice* importante (teoria învățământului primar/Pestalozzi; teoria învățământului preșcolar/Froebel; teoria lecției/Herbart) influențate de *paradigma educației psihocentriste* sau a *pedagogiei psihologice*.

Tendința mesianică proprie *pedagogiei psihologice premoderne* este exprimată prin:

a) credința în resursele naturale (fizice și psihice) ale copilului (educatului) care sunt bune, dar pe care „*societatea le corupe*” (Rousseau, *Emile sau despre educație*, 1762) [137].

b) efortul de elaborare a unor *Teorii pedagogice* inspirate de teza lui Rousseau, a centrării educației pe resursele naturale ale copilului (educatului) – resurse fizice și psihologice pozitive : *teoria învățământului primar* – Pestalozzi, *Cum își crește Gertruda copiii*, 1801; teoria învățământului peșcolar – Froebel, *Educația omului*, 1826; teoria treptelor psihologice ale lecției (Herbart, *Pedagogie generală*, 1806, *Prelegeri pedagogice*, 1835).

c) libertatea absolută acordată copilului (educatului); educatorul trebuie „să se aplece în fața Măriei sale Copilul” (Key, *Secolul copilului*, 1900) [86].

Pedagogia psihologică modernă are drept caracteristică istorică principală tendința de firmare a pedagogiei pe o cale științifică dominată de psihologia experimentală, în ascensiune la începutul secolului XX. Această *tendință* duce la: a) conceperea pedagogiei doar ca psihologie aplicată, prin absolutizarea rolului resurselor psihologice ale copilului (educatului) și prin utilizarea metodologiei psihologiei experimentale; b) aplicarea metodologiei cercetării psihologice experimentale la nivel de cercetare psihologică experimentală naturală, necesară pentru cunoașterea copilului, elevului (educatului) și pentru a elabora „Didactica experimentală” (Lay, Meumann, 1903) [92]; c) elaborarea instrumentelor pentru cunoașterea nivelului intelectual al copilului (elevului), testele psihologice („Scara de inteligență Binet Simon”); d) valorificarea testelor psihologice și a altor instrumente utilizat pentru cunoașterea copilului (elevului, educatului) în acțiunea de individualizare educației și a instruirii, în cadrul procesului de învățământ (Binet, *Ideii moderne despre copii*, 1909) [14].

Pedagogia psihologică modernă, cu deschideri spre pedagogia postmodernă are drept caracteristică istorică principală tendința de afirmare a pedagogiei pe o cale științifică fundamentată în contextul evoluției psihologiei, dar și a sociologiei care contribuie la cunoașterea și valorificarea complexă a resurselor celui educat într-un mediu formativ adecvat. Această tendință este susținută doctrinar prin curentul *Educația Nouă* care parcurge trei etape istorice, tipice pedagogiei moderne, în general, pedagogiei psihologice, în special, cu deschideri spre pedagogia postmodernă:

a) „Educația Nouă” – etapa de inițiere (anii 1900-1920). Educația este concepută ca *acțiune psihologică eficientă* (Dewey); implică permanent cunoașterea, respectarea și valorificarea *trebuințelor funcționale* ale copilului/educatului (Claparede), a intereselor sale, a libertății sale de mișcare (Montessori, Decroly).

b) „Educația Nouă” – etapa promovării „Școlii Active” (1920-1940). Implică organizarea procesului de învățământ în „Școala activă” (Ferriere, 1926) bazată pe respectul motivației elevilor, pe experiența lor, ca fundament al educației intelectuale, dar și al educației morale.

c) „Educația Nouă” – etapa implementării ideilor promovate în cadrul acestui *curent*, afirmat istoric în prima jumătate a sec. XX, la nivelul unor *teorii psihologice ale învățării* aflate la baza unor *modele de instruire* ce pun accent pe: structurile genetice ale inteligenței copilului/elevului (Piaget); contextul socio-cultural, favorabil învățării ca activitate psihică (Vîgotski); formele de organizare a

învățării realizabilă prin diferite modalități, prin *acțiuni, imagini, simbol/concept* (Bruner); resursele multiple ale inteligenței (Gardner), inclusiv ale inteligenței emoționale (Goleman).

B) Dimensiunea axiomatică a culturii pedagogice afirmată în *contextul paradigmei educației psihocentriste* subliniază contribuția *paradigmei educației psihocentriste* la dobândirea culturii pedagogice bazată pe înțelegerea *conceptului* de educație, a *metodologiei și normativității* specifice educației în *contextul paradigmei educației psihocentriste*, respectiv a *pedagogiei psihologice* premoderne și moderne cu deschideri spre pedagogia psihologică postmodernă.

Definirea educației în perspectivă psihocentristă (psihologică). Paradigma educației psihocentriste/pedagogie psihologice impune un cadru axiomatic în limitele căruia este fixat conceptul de educație, dar și conceptul de instruire (ca principal subsistem al educației). La acest nivel, dimensiunea axiomatică a culturii pedagogice afirmată în *contextul paradigmei educației psihocentriste/pedagogiei psihologice* impune următoarele trei definiții ale conceptului pedagogic fundamental de educație și de instruire: a) *educația este o acțiune psihologică* eficientă bazată pe cunoașterea și valorificarea cerințelor funcționale, intereselor și resurselor intelectuale ale educatului (copilului, elevului, *educatului/cel educat* etc.); b) *educația este un proces psihologic* bazat pe „activitate spontană și inteligentă” a *educatului*, exercitată „*dinăuntru în afară*”; c) *instruirea*, ca subsistem principal al educației, este *activitatea care valorifică resursele psihologice ale educatului*, necesare în învățare; instruirea care conduce la o învățare eficientă implică practic cunoașterea, respectarea și valorificarea următoarelor *resurse psihologice* ale *educatului*: *genetice și socioculturale; acționale, iconice și simbolice*; bazate pe *acțiuni externe și interne*; bazate pe capacitatea *inteligențelor multiple*.

Metodologia pedagogiei psihocentriste (psihologice) la nivelul *dimensiunii sale axiomatice, metodologia de cercetare* promovată de *pedagogia psihologică* este subordonată obiectului de cercetare, educația/instruirea copilului (educatului) concepută ca „*acțiune psihologică*” realizabilă la nivel „*proces psihologic*” centrat asupra cunoașterii și valorificării *resurselor psihologice* în activitatea de *instruire*.

La acest nivel, *paradigma educației/pedagogiei psihocentriste* impune: a) *metodologia de cercetare psihologică experimentală* aplicată, cu consecvență și perseverență, în mediul pedagogic natural; b) *metodologia didactică experimentală* bazată pe metoda *experimentală*, pe metoda *observației*, pe metode *statistice* dar și pe metode *de introspecție*; c) metode *didactice* menite să stimuleze capacitatea elevului de *învățare eficientă* prin diferite *procedee didactice* centrate pe: *acțiune* eficientă; *joc și muncă*; *reacție* la „*trebuințele funcționale*”; „*acțiuni psihologice*” de *observare, asociere și comunicare*; *activități practice*; *înțelegerea materialului însușit*, individual și în echipe; *crearea cadrului socio-cultural* adecvat metodelor psihologice optime cu adulții; *forme* de prezentare a materialului la nivel de *acțiune, imagini, simboluri* (concepte etc.), valorificarea tuturor resurselor „*inteligențelor multiple*”.

Normativitatea pedagogiei psihocentriste (psihologice) constituie nivelul *epistemologic*, *dimensiunea axiomatică a culturii pedagogice* afirmată în *contextul paradigmei educației psihocentriste* este dezvoltată pe baza următoarelor *principii ale pedagogiei psihologice*:

a) *principiul centrării educației/instruirii* pe copil, pe elev, pe calitățile lor naturale, fiziologice și psihologice; b) *principiul cunoașterii tuturor resurselor psihologice* ale copilului, elevului, educatului, pe baza *metodei de cercetare experimentală*; c) *principiul acțiunii practice* eficiente realizabilă în mediul pedagogic natural; d) *principiul respectării libertății de manifestare a educatului* (copil, elev etc.); e) *principiul organizării conținutului educației/instruirii* în raport de *cerințele funcționale* și de *interesele educatului* (copilului, elevului etc.); f) *principiul școlii active*, angajat *instituțional* și *metodologic*; g) *principiul individualizării educației/instruirii* prin valorificarea tuturor resurselor *inteligențelor multiple* ale educatului (copilului, elevului etc.).

Prin corelarea celor trei *dimensiuni* ce probează științificitatea în domeniul de referință (definirea educației ca obiect de cercetare al pedagogiei, stabilirea metodologiei de cercetare, fixarea normativității pedagogice) poate fi elaborat un model-ideal al culturii pedagogice în contextul paradigmei educației psihocentriste. Perfecționarea sa ca model-ideal al *pedagogiei* implică valorificarea optimă a interdependenței necesare între cele două dimensiuni epistemologice esențiale în construcția oricărei științe socioumane, deci și în construcția pedagogiei: *dimensiunea istorică a cunoașterii pedagogice* și *dimensiunea axiomatică a cunoașterii pedagogice*, afirmate în contextul *paradigmei educației psihocentriste*, interpretabilă și ca *paradigmă a pedagogiei psihologice*.

Scopul cercetării vizează evidențierea evoluției istorice a paradigmei educației psihocentriste în pedagogia românească premodernă, modernă și postmodernă. Obiectivele constau în: identificarea coordonatelor istorice ale paradigmei educației psihocentriste la nivel mondial, cu deschideri spre național; analiza procesului de afirmare a pedagogiei psihologice românești moderne la nivelul celor două direcții dezvoltate specific (pedagogia psihologică experimentală și pedagogia psihologică teoretică); sublinierea contribuției autorilor români la dezvoltarea pedagogiei psihologice în epoca postmodernă prin valorificarea: a) metodologiei experimentale în context școlar; b) tendințelor psihologice ale învățării la nivel de modele de instruire eficiente. **Problema de cercetare științifică** vizează identificarea coordonatelor generale ale paradigmei educației psihocentriste, afirmate la nivelul pedagogiei mondiale, valorificabile în analiza evoluției pedagogiei românești, în special, a celei psihologice în epoca premodernă, modernă și postmodernă. Direcțiile de soluționare a problemei științifice vizează: a) valorificarea conceptelor pedagogice utilizate în paradigma educației psihocentriste, în analiza evoluției pedagogiei psihologice românești în epoca premodernă, modernă și postmodernă; b) evidențierea valorii metodologiei de cercetare tipică paradigmei educației psihocentriste, în contextul procesului de învățământ; c) aplicarea teoriilor psihologie afirmate în istoria modernă și postmodernă a pedagogiei psihologice la nivelul unor modele de instruire eficiente prezentate în capitolul 3.

1.4. Concluzii capitolul 1

Capitolul I al tezei fixează principalele *coordonate istorice ale paradigmei educației psihocentriste*: a) epistemologice generale; b) ale pedagogiei mondiale, pe baza cărora a fost elaborat *modelul culturii pedagogice* în contextul *paradigmei educației psihocentriste*. Am identificat 3 perioade, semnificative în evoluția pedagogiei, valorificând noțiunea de paradigmă (Th. Kuhn): *preparadigmatică*, *paradigmatică*, *postparadigmatică* (S. Cristea, 2010) [47].

Perioada preparadigmatică este anterioară momentului în care Comenius elaborează o teorie specifică, prin concepte specifice: principii și metode didactice, lecția ca formă de organizare a instruirii etc., dezvoltată conform modelului conformității educației cu natura creată de Dumnezeu (*Didactica Magna*, 1657). *Perioada paradigmatică* evoluează între secolele XVIII-XX. Este pregătită de opera lui Rousseau care concepe educația în conformitate cu natura concretă a copilului care este bună, dar pe care societatea o corupe (*Emile sau despre educație*, 1762). Marchează începuturile *paradigmei educației psihocentriste*, inițiată între secolele XIX-XX în Germania (Lay, Meumann) și în Franța (Binet). *Perioada postparadigmatică* se afirmă în cea de-a doua jumătate a secolului XX, după ce pedagogia își consolidează epistemologic „matricea disciplinară” prin paradigmele psihocentristă și sociocentristă; paradigma *curriculumului*, anticipată de Dewey și de unele teorii psihologice reprezentative (Piaget, Vîgotski, Bruner, Gardner, Goleman) va încerca să rezolve conflictul dintre cele două *paradigme* prin centrarea educației asupra finalităților educației, proiectate *psihologic și social*.

La nivel de *coordonate ale pedagogiei mondiale*, *paradigma educației psihocentriste* promovează trei direcții: *pedocentristă*; *scientistă*; „*Educația Nouă*”.

A) Direcția de inspirație „*pedocentristă*”, cu origini în opera lui Rousseau, asociată cu numele lui Ellen Key, precursora a mișcării feministe, autoarea unei cărți-manifest „*Secolul copilului*” (1900), bazată pe pedagogia magistrocentristă.

B) Direcția *scientistă* a pedagogiei preia necondiționat metoda de cercetare experimentală, utilizată de psihologia experimentală, promovată în Germania de Ernst Meumann, discipol lui Wund (întemeietorul psihologiei experimentale), autor (împreună cu Lay) a cărții „*Didactica experimentală*” (1903). Pedagogia este concepută ca „știință empirică”, bazată pe observație și experiment conceput ca experiment psihologic, aplicabil în educație doar la nivelul fenomenelor simple, bazate pe condiționarea stimul-rezultat, verificabile în condiții naturale (specifice școlii).

- Wilhelm A. Lay exprimă încrederea absolută în metoda experimentală, în metodele cantitative aplicate în cunoașterea copilului, dar și a mediului educativ. Concepe instruirea ca activitate didactică dirijată prin trei acțiuni: repetarea informației, prelucrarea imaginilor (de învățare) susținerea metodelor practice (bazate pe modelaj etc.).

În Franța, direcția științifică este promovată de dse Alfred Binet în cartea "Idei moderne despre copii" (1909) elaborează o pedagogie psihologică, bazată pe: a) cunoașterea științifică a elevului (prin teste de inteligență); b) aplicarea unei metodologii pentru individualizarea învățării; c) promovarea unei normativități bazată pe principiul individualizării. C) *Direcția promovată prin mișcarea „Educația Nouă”* contribuie decisiv la afirmarea paradigmei educației psihocentriste. Se afirmă pe parcursul a trei etape istorice: a) lansarea mișcării „Educația Nouă”; b) Promovarea mișcării „Educația Nouă” în ”Școala activă”; c) implementarea ideilor susținute de „Educația Nouă” în cadrul *teoriilor psihologice ale învățării*. **C-1)** Lansarea mișcării „Educația Nouă”, la granița dintre secolele XIX-XX, a constituit „o revoluție coperniciană” în educație, prin trecerea de la centrarea pe profesor la centrarea pe copil, pe elev (John Dewey, *Copilul și curriculumul*, 1902). La acest nivel, trebuie să evidențiem: a) sursele de inspirație ale mișcării „Educația Nouă”: Rousseau, Key, pedagogia psihologică experimentală (Meumann, Lay, Binet); b) principiile fundamentale: activitatea practică (Dewey); valorificarea libertății copilului (Montessori; satisfacerea trebuințelor copilului (Claparedo); organizarea învățării conform centrelor de interes ale copilului (Decroly); c) contribuția adusă la afirmarea paradigmei pedagogiei psihologice, centrată pe cerințele de dezvoltare ale educatului (copilul/elev etc.).

C-2). Promovarea mișcării „Educația Nouă” în ”Școala activă” are loc în primele decenii ale secolului XX, conform următoarelor principii, oficializate la *Congresul Internațional al Educației Noi* (1921): a) formarea spiritului științific; b) respectarea cerințelor intelectuale și afective; c) dezvoltarea inițiativei personale; d) înțelegerea diversității educației; e) respectarea propriei moșteniri naționale pe „a ne forma ca buni cetățeni ai lumii”. Opera reprezentativă este elaborată de Adolph Ferriere, cu titlul de „Școala activă” (1926). Este bazată pe: a) culegere de date documentare; b) clasarea datelor (pe teme); c) resistemizarea datelor (consultând dicționare, enciclopedii); d) prezentarea sintezei, cu ajutorul profesorului.

C-3). Implementarea ideilor susținute de mișcarea „Educația Nouă” în cadrul unor *teorii psihologice ale învățării*, desfășurată după anii 1930-1940 până spre cea de-a doua jumătate a secolului XX. Asigură convertirea unor teorii psihologice ale învățării în modele de instruire, prescriptive și normative (Bruner), analizate în literatura de specialitate de ultimă generație [49]. Cei mai importanți reprezentanți ai acestei etape sunt Piaget, Vîgotki, Galperin, Gardner, Goleman. Jean Piaget (1896-1980) propun *teoria structuralismului genetic ca teorie psihologică a învățării constructiviste*. Lev S.Vîgotski (1896-1934) propune o teorie psihologică socioculturală. În modelul constructivist sociocultural, proiectat de Vîgotski, învățarea anticipează dezvoltarea dacă este organizată corect din punct de vedere pedagogic și psihologic, respectând: a) *zona proximei dezvoltări* și b) *eșafodajul*. Jerome S. Bruner,

psihopedagog american celebru, continuă linia constructivismului sociocultural vâgotskian. Învățarea trebuie organizată ca: a) *acțională* (prin acțiuni concrete, cu obiectele etc.); b) *iconică* (prin materiale didactice etc.); c) *simbolică/verbală* (prin concepte etc.). Piotr Galperin (1902-1988) valorifică pedagogia constructivistă lansată de L.Vîgotski, bazată pe înțelegerea relației dintre informare și formare. Instruirea implică acțiuni mintale dobândite gradual de elevi ca: a) acțiune externă (cu obiectele); b) acțiune verbală externă; c) acțiune verbală internă (interiorizarea cunoștințelor). Howard Gardner propune o teorie psihologică a învățării bazată pe valorificarea inteligențelor multiple, prin care pedagogii trebuie să valorifice și alte tipuri de inteligență, la nivel de căi de învățare individualizată, ce oferă șanse de reușită tuturor elevilor. Se referă la inteligența: muzicală, corporală, spațială, interpersonală, intrapersonală etc. Daniel Goleman promovează o teorie a învățării bazată pe valorificarea resurselor *inteligenței emoționale*, necesară pentru stimularea reușitei tuturor elevilor și pentru formarea culturii pedagogice a profesorilor. *Evoluțiile istorice*, permit identificarea **modelului culturii pedagogice pentru paradigma educației psihocentriste**. El se bazează pe corelarea celor două dimensiuni epistemologice necesare în construcția oricărei științe socioumane (J. Piaget): a) *dimensiunea istorică* evidențiază evoluțiile importante înregistrate în timp (Rousseau, Key) la epoca modernizării prin cercetare științifică experimentală (Meumann, Lay, Binet), cu deschideri spre postmodernitate, prin contribuțiile mișcării Educația Nouă, afirmate special în cazul unor teorii psihologice ale învățării, valorificabile în activitatea de *instruire*; b) *dimensiunea axiomatică* – evidențiază: b-1) axiomele afirmate în pedagogia psihologică modernă și postmodernă; b-2) structura disciplinei științifice *pedagogie psihologică*, definitivată în contextul paradigmei educației psihocentriste prin: obiectul de studiu specific (fixat prin prin definirea educației în perspectivă psihocentristă)-*metodologia de cercetare specifică* (științifică, experimentală) – *normativitatea specifică*, impusă de *paradigma educației psihocentriste* sau a *pedagogiei psihologice moderne*.

2. EDUCAȚIA PSIHOCENTRISTĂ PROMOVATĂ DE PEDAGOGIA PSIHOLOGICĂ DIN ROMÂNIA ÎN EPOCA MODERNĂ

În capitolul II al tezei este analizată evoluția educației psihocentriste la nivelul pedagogiei psihologice în România în epoca modernă. În acest sens, vom valorifica informațiile despre *paradigma educației psihocentriste*, acumulate în capitolul I, structurate dintr-o perspectivă dublă: a) *istorică* universală și b) *epistemologică generală*. Din această perspectivă, vom identifica un set de premise isotrice și axiomatice ale pedagogiei psihologice în epoca premodernă și modernă. Pe baza lor vom putea evidenția procesul de apariție și de dezvoltare în România în epoca modernă a două curente sau orientări care au contribuit la dezvoltarea pedagogiei psihologice moderne/experimentale și teoretice.

2.1. Premise ale educației psihocentriste în epoca premodernă și modernă

În acest subcapitol vom evidenția evoluțiile istorice semnificative înregistrate la nivelul pedagogiei premoderne și moderne în România. Pe această cale vom putea identifica modul în care paradigma educației psihocentriste s-a afirmat ulterior, în cadrul epocii moderne, contribuind la afirmarea două orientări ale pedagogiei psihologice moderne (*experimentală* și *teoretică*).

A) Premise ale pedagogiei premoderne în România, etapă pe care o putem numi a „pedagogiei premoderne în România” este fixată istoric între sec. XVIII – XIX, până la Marea Unire din 1 Decembrie 1918 [142], [47, p. 78-84].

În procesul de naștere al *pedagogiei românești premoderne* sunt de remarcat două evenimente semnificative ce creează un cadru favorabil pentru afirmarea *paradigmei educației psihocentriste*: a) *Legea asupra instrucțiunii* (1864), adoptată la un interval relativ scurt de timp, după Unirea Principatelor Române (1859); b) înființarea Universității din Iași (1860) și apoi a *Universității* din București (1864) ce marchează nașterea învățământului superior în România.

„*Legii asupra instrucțiunii*” (1864) a dus, pe cale juridică-administrativă, la apariția unui *nou sistem de învățământ național* prin unificarea legislației învățământului din Moldova și din Țara Românească. Această „*Lege*” a fost elaborată în urma unui proces de *creație pedagogică și socială*, cu totul remarcabil din punct de vedere istoric [44]. Trebuie să remarcăm, fundamentarea *psihologică și socială a principiilor legii* care susțin ideea de unitate națională: *unitatea școlii elementare de la sat și de la oraș; obligativitatea învățământului primar; unitatea legii; laicizarea învățământului; egalitatea în educație a sexelor; liceului unitar; organizarea învățământului tehnic – profesional; diferența dintre învățământul primar, secundar, superior* în cadrul sistemului național de învățământ.

Problema *psihologică și socială* care va apare imediat după aprobarea acestei *Legi* este cea a imposibilității aplicării sale efective din cauze *obiective* (mai ales economice) și *subiective* (mai ales culturale). Dezbateră generată va stimula gândirea pedagogică pe linia continuității etosului patriotic

lansat de spiritul revoluționar pașoptist (I. H. Rădulescu „*Câteva cugetări asupra educației*”, 1839; „*Despre învățătura publică*”, 1840; Nicolae Bălcescu, „*Manualul bunului român*”, 1850).

Începuturile *teoriei pedagogice* sunt asociate cu două contribuții înregistrate în mediul universitar: primul *curs de pedagogie*, susținut de Simion Bărnuțiu, la *Universitatea din Iași*; Ioan Găvănescu – *Curs de pedagogie* (1899). „*Dezvoltarea gândirii pedagogice din Basarabia și Principatul Moldovei în prima jumătate a secolului XIX*” consemnează: a) promovarea unor idei pedagogice progresiste în opera unor literați și oameni de cultură: C. Stamati – militează pentru un sistem educativ care să acorde atenție educației fetelor și promovării și învățământului bazat pe „o metodă bună și mai cu sistemă”; Alexandru Hîjdeu – anticipează concepția lui Haret despre rolul determinant al învățătorului în cadrul sistemului de învățământ, în susținerea legăturii dintre educație și instruire; Gh. Asachi – promotor al iluminismului în Moldova, care susține „concepția despre educație și instruire fundamentat pe principiile *dreptului natural*”, în spiritul lui Locke și Rousseau [31, p. 216-242].

„Gândirea pedagogică în Moldova în a doua jumătate a secolului XIX” este reprezentată de doi mari scriitori clasici români: a) Ion Creangă – pedagog practician, autor de „*abecedar și carte de citire*”, adept al „*lecției ca mijloc de dezvoltare a forțelor intelectuale și morale ale copiilor*”; b) Mihai Eminescu, care, în calitate de revizor, dar și de ziarist (la *Curierul de Iași* și *Timpul*) susținea necesitatea muncii științifice sistematice în educație, deoarece „*pedagogia nu este o știință creată de câțiva ci o muncă colectivă*”, foarte grea deoarece trebuie să rezolve raportul între *informativ* și *formativ*, ținând seama de faptul că „*o cunoștință care nu are rol educativ este o cunoștință stearpă și nefolositoare*” [Ibidem, p. 261-296].

Revenind la România, trebuie să consemnăm faptul că la granița dintre secolele XIX-XX sunt conturate deja, două **direcții de dezvoltare a pedagogiei**: a) *sociologică*; b) *psihologică*.

Direcția pedagogiei sociologice în epoca premodernă este reprezentată de doi precursori ai *pedagogiei sociale*: Constantin Dimitrescu - Iași, autorul primului curs de *sociologie* susținut la *Universitatea din București*, în 1897 și Spiru Haret, „marele ministru al școalelor”.

- **Constantin Dimitrescu - Iași** (1849-1923). Are contribuții importante în domeniul conceperii reformei învățământului, instituționalizată de prietenul său „ministru școalelor”, Spiru Haret [44, pp. 137-159]. Anticipează *paradigma pedagogiei sociologice*, dar promovează și unele idei favorabile pentru dezvoltarea învățământului pe bază *psihologică*: a) raportarea învățământului la morala oficială, dar și la cea individuală (Stanciu Stoian, *Pedagogia modernă și contemporană*, București, 1976) [146]; b) raportarea învățământului la cultură privită ca ca factor social, dar și *psihologic* [61]; c) dezvoltarea *pedagogiei* cu ajutorul a „două științe auxiliare”: *etica* (pentru studiul valorilor morale) și *psihologia* (pentru cunoașterea sufletului copilului); d) promovarea unor „*principii bazate pe legile biologiei și ale psihologiei*”; e) „*stabilirea legăturilor asociative între*

ideile teoretice și aplicațiunea practică” (Constantin Dimitrescu - Iași, „*Tactul pedagogic*”, în *Revista pedagogică*, nr. 7, 8, 9/1894 [62, pp. 115-133] [Apud, 43, pp. 144-145]; e) fundamentarea reformei cu argumente socio-pedagogice, adaptate la psihologia mediului educațional românesc [61]; f) înțelegerea „nevoii de ideal” – o caracteristică a *psihologiei* umane (Constantin Dimitrescu – Iași, „*Nevoia de ideal*”, în *Revista „Studii de psihologie socială*”, 1917 [61, p. 107].

- **Spiru C. Haret** (1851-1912). Este ministrul învățământului care a realizat reforma educației care a condus la crearea *sistemului național de învățământ* din România, la granița dintre secolul XIX-XX. Este „omul școlii” care înțelege profund *psihologia satului românesc*, militând pentru ridicarea nivelului său cultural prin educație. Gândirea sa pedagogică, orientată social, *respectă valorile psihologice ale educației*. Susține și asigură legislativ: a) organizarea învățământului primar unitar și a învățământului liceal pe trei filiere, clasică, reală, modernă (plecând de la aptitudinile elevilor); b) „grija pentru orientarea școlară corectă” c) înlocuirea „bacalaureatului”, ca „examen de memorie”, printr-un „examen general de liceu, care evaluează gradul de *maturitate psihică* atins de elevi [45, p. 111]; d) înființarea *grădinițelor* prin „*Legea pentru școlile de copii mici*” (1909); e) înființarea de cursuri pentru adulți, cu participarea învățătorilor („*Circulara* din 1907 către învățători pentru înființarea cursurilor de adulți și obligația înființării lor de către învățători”- în „*Operele lui Spiru C. Haret*, vol.III, f.a., p. 36); f) înțelegerea importanței *psihologice* a nivelului de „instrucție generale (Operele lui Spiru C. Haret, vol. I, f.a., p.5, apud. Gabriela C. Cristea, op.cit., p.122); g) „*trebuințele*” psihologice proprii fiecărei „clase de școli” (trepte de învățământ); h) alegerea filierei liceului, „cu temei psihologic, mai târziu, la 15 ani” (*Operele lui Spiru C. Haret*, vol. IV, *Parlamentare, Rapoarte, Expuneri de motive, Discursuri, 1859-1899*, Editura Cartea Românească, București, f.a.p. 135, apud. Gabriela C. Cristea, op. cit., p.126); h) „un scop întreit al școlii”, fundamentat psihologic: formarea de buni cetățeni; pregătirea generală, obligatorie; pregătirea pentru carierele profesionale (Spiru C. Haret, *Raport de Rege asupra activității Ministerului de Instrucție* (1903), în „*Operele lui Spiru C. Haret*, vol. II, f.a., p.207, apud. Gabriela C. Cristea, op.cit., p.129”); i) „școli de adulți pentru completarea instruirii ucenicilor din fabrici, ateliere și prăvălii” [10, p. 112-115]; j) principiile reformei învățământului românesc, „în sensul pedagogic cel mai larg”, cu impact psihosocial major: educația națională, educația patriotică, educația realistă și practică; diversificarea selecției și orientării profesionale; educația extrașcolară (prin mișcarea rămasă în istorie sub numele de „haretism”) [145, p. 135-137].

Direcția pedagogiei psihologice în epoca premodernă este reprezentată de doi autori de seamă: Vladimir Ghidionescu (1878-1948) și Ion Găvănescul (1859-1949), ce asigură tranziția de la *pedagogia psihologică premodernă* spre *pedagogia psihologică modernă* [50, p. 83-96].

- **Vladimir Ghidionescu** (1878-1948). „Acordă prioritate cercetărilor care au ca scop cunoașterea copilului, apelând la metode experimentale” (ibidem, p. 83). Este considerat un pionier

al *pedagogiei psihologice experimentale*, prin lucrarea *Introducere în psihologie și pedagogie experimentală*, 1915” [164].

Ca reprezentat al *pedagogiei psihologice premoderne* este încă tributar tendinței de reducere a cercetării educației la zona *pedologiei*, considerată „rădăcină” a pedagogiei, care are ca obiect de cercetare copilul și cunoașterea sa prin metode experimentale; pe de altă „arborele pedagogiei” (radăcină, tulpină, coroană) oferă o viziunea *interdisciplinară* motiv pentru care Vladimir Ghidionescu este situat de către istorici în zona *pedagogiei psihologice premoderne* dar și a celei moderne, în epoca interbelice.

- **Ion Găvănescul** (1859-1949). Este încadrat în direcția *pedagogiei psihologice premoderne* în condițiile în care lucrarea sa reprezentativă, *Pedagogie generală* (1923) este elaborată dintr-o perspectivă *psihologică*; în acest context, subliniază Găvănescul „studiul istoric al oricărei doctrine trebuie să evidențieze interesele practice imediate, utile pentru cultura unei națiuni” [43, p. 194-199].

B) Premise ale educației psihocentriste moderne în România

Pedagogia modernă în România, afirmată istoric, în epoca interbelică, a evoluat pe fondul continuării liniei de politică a educației haretiene care a dus la consolidarea sistemului național de învățământ (dezvoltarea învățământului secundar; consolidarea învățământului superior/*Universitatea* de limbă română din Cluj (1918), dezvoltarea unor doctrine pedagogice susținătoare ale idealului național (Sorin Cristea, Filip Stanciu, op. cit., p. p. 84,85). Pe aceste coordonate, evoluează și „*gândirea pedagogică în Basarabla*” (1918-1940). Concluziile unui „studiu istorico-pedagogic” consemnează următoarele realizări: a) „definitivarea unificării teritoriilor românești într-un stat unitar (1918) a favorizat stabilirea unui sistem politic” care a dus la „eliminarea discriminării cetățenilor de alte etnii”; b) crearea unor condiții favorabile „pentru dezvoltarea unei puternice mișcări pedagogice”; c) pătrunderea unor idei, lansate deja înainte de primul război mondial, de personalități precum V.Ghidionescu, N. Vasilache, N.Iorga, C.Bogdan-Duică etc., cu informații multiple, preluate „pe fielierea germană și franceză”; d) accelerarea procesului de asimilare a concepțiilor pedagogice moderne [7, p. 123-129].

În ansamblul său în evoluția gândirii pedagogice, reținem tendința combinării abordării *filozofice* a educației cu cea *sociologică*, mai pronunțată decât cea *psihologică*, dezvoltată, totuși pe două *subdirecții*, *teoretică* și *practică*, sub influența „Educației Noi”, afirmată în varianta „Școlii active” [51]. Marele istoric al pedagogiei, Ion Gh. Stanciu, explică poziționarea secundară a *pedagogiei psihologice*, după pedagogia filosofică și socială prin cauze istorice. *Idealul* unității naționale, reflectat pedagogic, așezat la baza reformei haretiene, a generat și un *curent național*, „foarte aproape de pedagogia sociologică”, reprezentat de personalități precum Simion Mehedinți, Onisifor Ghibu și Iosif I. Gabrea [144, p.156-165].

Pedagogia psihologică modernă trebuie raportată la cele două *direcții fundamentale* (filozofică și științifică) afirmate în perioada interbelică. I) *Direcția pedagogiei filozofice*; II) *Direcția pedagogiei științifice*. Poate fi integrată în *pedagogia științifică*, aflată în raporturi directe și indirecte cu pedagogia filozofică. Este parte a pedagogiei științifice alături de pedagogia sociologică. La acest nivel putem identifica premisele dezvoltării sale ca pedagogie psihologică modernă.

Direcția pedagogiei filozofice este reprezentată de trei curente:

- „*Școala formativ organicistă*” – **G. G. Antonescu** (1882-1955; *Educație și cultură* 1928; *Pedagogie generală*, 1930; *Pedagogie contemporană*, 1935). Principiul filozofic al *școlii formative organiciste*, susținut **psihologic**, prin apelul la *efectul formativ al învățământului* și la caracterul *organicist* al educației, bazată pe *valorificarea cerințelor interne, psihologice* ale elevului.

- **Pedagogia culturii** – **Ștefan Bârsănescu** (1895-1984; „*Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*”, 1936, 1976; *Tehnologia didactică*, 1939). Recunoaște, de pe poziție filozofică, *rolul psihologiei* în asigurarea „unității pedagogiei ca știință”. *Activitatea culturală* – bazată pe receptare, trăire, transmitere a „zestrei culturale” – este chemată să rezolve conflictul între „*pedagogia psihologică individuală*” și „*pedagogia socială/sociologică*”. *Arta predării* constă în realizarea unor lecții bazate pe implicare *psihologică* deplină, creativă.

- **Pedagogia personalitară** – **Constantin Narly** (1896-1956; „*Pedagogia generală*”, 1938; „*Metode de educație*”, 1943). Autorul face apel la **psihologie** în analiza *resurselor învățării, idealului educației* (*personalitatea cu vocație* individuală și socială, „*mijloacelor educației*” (*metodele raportate la psihologia educatului*)).

Prezența unor note sau *accente psihologice* în cadrul direcției pedagogiei filozofice oferă deschideri spre *paradigma educației psihocentriste promovată în cadrul pedagogiei psihologice moderne și postmoderne*, care va fi dezvoltată în cadrul celei de-a doua direcții – *pedagogia științifică* – alături sau în opoziție cu *paradigma sociocentristă*, a *pedagogiei sociale* sau a *pedagogiei sociologice*.

Direcția pedagogiei științifice este reprezentată de două mari subdirecții:

a) *pedagogia socială/sociologică*,

b) *pedagogia psihologică*, care corespund celor două *paradigme ale pedagogiei moderne* (*sociocentristă – psihocentristă*), aflate în confruntare dar și în situații de reconciliere în perspectiva saltului, care va fi întreprins, în cea de-a doua jumătate a secolului XX, spre *paradigma curriculumului*.

A) Pedagogia sociologică este lansată „încă din ultimul deceniu al secolului XIX, de Constantin Dimitrescu - Iași, care făcea din sociologie un fundament al construcției pedagogice”, idee reluată și aprofundată în perioada interbelică, în special în anii 1930, sub influența *Școlii monografice* de la București, condusă de Dimitrie Gusti (Ion G. Stanciu, op. cit., pp. 139-151). În epoca modernă, autorii

reprezentativi ai *pedagogiei sociologice* sunt Dimitrie Gusti, Petre Andrei, Ion C. Petrescu, Stanciu Stoian. Lor li se adaugă Simion Mehedinți, Onisifor Ghibu, Iosif I. Gabrea, reprezentanți ai unei *mișcări* „foarte apropiată de pedagogia sociologică” prin efortul de constituire a unei *pedagogii naționale* [143, p. 156].

Dimitrie Gusti (1880-1955, „*Un an de activitate la Ministerul instrucției cultelor și artelor, 1932-1933*”, 1934). Concepe o *reformă socioeducațională* cu deschidere *psihologică* spre organizarea de „școli experimentale”, respectând *psihologia* poporului român, a satului românesc, studiată prin metoda *monografică*.

Petre Andrei (1891-1940; „*Sociologie generală*”, 1936). Propune „*metoda de cercetare sociologică integrală*” care susține *abordarea globală a vieții sociale* care presupune valorificarea resurselor psihologice ale *educatului*” – „materie primă” a societății; idealul educației, cu substrat psihologic, trebuie „să facă din fiecare individ o *personalitate creatoare de valori sociale*”.

Ion C. Petrescu (1892-1967; „*Regionalismul educativ*”; 1931; „*Școala activă*”, 1926, 1927, 1943). Susține „*regionalismul educativ*”, bazat pe *cunoașterea realității sociale* (satul românesc), dar și a *psihologiei educatului*; deschiderea spre pedagogia psihologică este evidentă în „*Școala activă*”, varianta românească a „Educației noi” [51].

Stanciu Stoian (1900-1984; „*Din problemele localismului*”, 1931). Concepe „*localismul*” ca „un corolar al principiului intuiției”. Propune un ideal al educației, fundamentat socioeconomic, dar și *psihocultural* – „idealul unui bun gospodar”, realizabil în satul românesc, ca sursă psihosocială fundamentală a progresului național.

Simion Mehedinți (1869-1962; *Altă creștere. Școala muncii*, 1919). Pedagogia sa, promovează munca nu doar ca o condiție a educației morale, ci ca „*metoda tuturor metodelor*” (Simion Mehedinți, 1919, apud, Ion Gh. Stanciu, op. cit., p.159). „*Etno-educația*” pune accent pe cunoașterea tuturor resurselor sociale și *psihologice* ale comunității naționale, ale comunității rurale, în mod special.

Onisifor Ghibu (1883-1970; *Prolegomene la o pedagogie românească*”, 1941; „*Puncte cardinale pentru o concepție românească a educației*” (1944). Militează pentru o *pedagogie națională* bazată pe cunoașterea psihologiei comunității naționale românești. Are în vedere „*adaptarea unor măsuri adecvate pentru aplicarea*” metodelor pedagogiei experimentale, nu doar în procesul didactic, ci și în activitatea educativă [142, p. 161].

Iosif I. Gabrea (1896-1976, „*Școala creatoare*, 1927; *Psihologia a două tipuri de copii (de sat și de oraș)*”, 1930). Promovează idealul *școlii creative* care are o bază *sociologică*; idealul *personalității creative* are un *fundament psihologic*, realizarea unui *învățământ diferențiat* care valorifică resursele fiecărei comunități (rurală, urbană) și personalități (studiată prin instituirea *fișei școlare a elevului*).

B) Pedagogia psihologică este lansată la granița dintre secolele XIX-XX, ca variantă a *pedagogiei științifice* bazată pe *cercetarea experimentală*. Este inițiată de Nicolae Vaschide,

„colaborator al lui Alfred Binet, după 1987” [161, p.175], [Apud, 1, p. 345]. Evoluează la limita istorică situată între *pedagogia psihologică premodernă – modernă* [74].

Direcția *pedagogiei psihologice experimentale* este susținută în mediul universitar: a) la *Universitatea din București*, în special prin contribuția lui Emil Brandza care „în deceniul IV al scolului trecut a organizat un *Centru de studii pentru cercetări în pedagogie experimentală*” [2, p. 372]; b) la *Universitatea din Cluj* unde funcționa *Institutul de psihologie experimentală, comparată și aplicată*, sub conducerea lui Florian Ștefănescu-Goangă.

O a doua direcție de dezvoltare a *pedagogiei psihologice moderne* este cea *teoretică*, afirmată la nivelul „*Școlii psihologice și pedagogice de la Cluj*”, sub numele de „pedagogie psihologică” (Ion Albușescu, op.cit.). Este reprezentată de: a) Gheorghe Comicescu, care încearcă „să recupereze herbartinismul” într-o perspectivă modernă inspirată din opera lui Pestalozzi; b) Dimitrie Todoran, care pledează pentru abordarea interdisciplinară a *învățării*, la nivelul unei noi discipline, apropiată de ceea ce astăzi înțelegem prin „psihologia educației” (Ibidem, p.379).

O direcție aparte, în procesul de dezvoltare al *pedagogiei psihologice moderne* în România interbelică este cea promovată sub denumirea de „Școala activă”. Este „încadrată în curentul mai larg al *Educației Noi*”, care tratează „educația sub un nou aspect” ca „proces de formare care se manifestă ca un proces al vieții”. În plan didactic, introduce „un nou tip de relații între educator și elevi, cu utilizarea de metode active”, reprezentată de Ion Nispieanu, Teodor Geantă; Radu Petre, Ilie Popescu Teiușan [Ibidem, p.387-388, p. 390-415].

În opinia noastră, *pedagogia psihologică modernă* promovată în România interbelică „evoluează în două variante specifice: o variantă predominant *experimentală* și o variantă orientată *teoretic* spre problematica raporturilor dintre educație și dezvoltare” [Apud, 50, p. 95]. Marele istoric Ion Gh. Stanciu consideră că ambele variante reprezintă orientări ale *pedagogiei psihologice moderne* aflate în situații de complementaritate sau „chiar de similitudine” [Ibidem, 50, p. 95].

2.2. Orientarea educației psihocentriste la nivelul pedagogiei psihologice moderne experimentale

Educația psihocentristă promovată de *psihologia pedagogică* se afirmă mai întâi la nivel de *orientare bazată pe cercetări experimentale*, inițiate la *Universitatea din Cluj*, dezvoltată apoi și în alte zone ale țării. Este reprezentată de: Vladimir Ghidionescu (semnalat și în cadrul pedagogiei psihologice *premoderne*), Petre Ilcuș, Florian Ștefănescu – Goangă.

Vladimir Ghidionescu (1878-1948) asigură trecerea de la *pedagogia psihologică premodernă* la *pedagogia psihologică modernă*, de orientare *experimentală*. Cartea sa „*Introducere în pedagogie și psihologie experimentală*” (1915) va influența evoluția domeniului pedagogiei

psihologice, în toată perioada interbelică, în mod direct dar și indirect, „în cadrul cercetărilor experimentale întreprinse și la nivelul *pedagogiei sociale*” [Ibidem, p. 95].

În epoca *pedagogiei moderne*, ca profesor la *Universitatea din Cluj* (din anul 1919), înființează în anul 1925 „Laboratorul de psihologie și pedagogie experimentală”, care îndeplinea două funcții: a) didactică, de predare a unor cursuri de pedagogie psihologică experimentală; b) de cercetare științifică, realizată pe baza *metodei experimentale*.

După cum observa Ion Gh. Stanciu, „în mod ciudat Ghidionescu nu a desfășurat o activitate științifică exemplară” pentru care a pledat din epoca pedagogiei *premoderne*. El are însă marele merit că „a sprijinit formarea unor tineri care și-au făcut ucenicia de cercetători în laboratorul catedrei sale” (Ion Gh. Stanciu, 2006, p. 152). La acest nivel s-au afirmat Petre Ilcuș și Gh. Comicescu cu lucrări care „relevă totuși mai mult un caracter psihologic decât pedagogic (Monica Moraru, *Pedagogia experimentală în România*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 2008, p. 122). Limitele viziunilor celor doi cercetători lor sunt specifice psihologilor de la noi, dar și din străinătate care consideră că pedagogia este doar *psihologie aplicată* în educație, în învățământ, care tinde să devină, *pedagogie experimentală*.

Ion Gh. Stanciu îi integrează pe cei doi discipoli ai lui Vladimir Ghidionescu, pedagogia psihologică și experimentală. Analiza operei lor permite o anumită delimitare, neoperată de Ion Gh. Stanciu, necesară între *pedagogia psihologică : experimentală – teoretică* (Sorin Cristea, Filip Stanciu, coord., 2010, p.p. 95-98). Astfel, Petre Ilcuș este mai apropiat de orientarea pedagogiei psihologice experimentale; iar Gheorghe Comicescu este plasat de alți istori în teritoriul pedagogiei psihologice teoretice, alături de un „discipol al lui Florian Ștefănescu – Goangă, Dimitrie Todoran” [2, p. 370-378].

Petre Ilcuș este reprezentant al *pedagogiei psihologice experimentale*, prin lucrarea intitulată semnificativ „*Inteligența copilului. Studiu critic și experimental*”. Această lucrare evidențiază importanța metodei experimentale în procesul de cunoaștere a inteligenței copilului. Rezultatele obținute prin tehnici psihologice experimentale, sunt utilizabile pedagogic, în cadrul instituțiilor școlare, pentru individualizarea instruirii [143, p. 152].

O analiză mai amplă a contribuției lui Petre Ilcuș la dezvoltarea pedagogiei psihologice experimentale este realizată de Monica Moraru [97]. Autoarea evocă prefața lucrării, semnată de Vladimir Ghidionescu, care sublinia faptul că „problema inteligenței copilului este una, cu numeroase urmări pedagogice”, care trebuie evaluate prin „cercetări experimentale cu caracter pedagogic și de psihologia educației, mai precis de psihologia copilului” [Ibidem, p. 122-123].

Petre Ilcuș elaborează teste pentru cunoașterea nivelului de inteligență al copilului de 6-7 ani, prezentate sub forma unor exerciții de imitație, de memorare vizuală, de descriere a unor gravure (după memorie), de verificare a sensibilității tactile pentru gravure, de verificare a simțului

ritmului (după metronome), de recunoaștere a culorilor, de atenție (din seria testelor Decroly), de memorie (după Vladimir Ghidionescu) [73, p. 123].

Limitele pedagogice ale autorului sunt urmarea faptului că el abordează inteligența copilului din perspectivă psihologică, *psihocentristă*. Interpretarea rezultatelor la „testele de inteligență” nu este raportată la nivelul de instrucție existent la „facilitării unui mediu socioeducațional adecvat”. Se consideră, în mod eronat, că, „*ereditatea* este hotărâtoare în afirmarea inteligenței unui copil”. Pe acest fundal unilateral, propune „realizarea adevăratei școli după aptitudini”, odată cu extinderea cercetării experimentale în învățământul secundar. O „scală după aptitudini” are nevoie de selectarea judicioasă, rațională, viguroasă a valorilor probate temeinic în activitate practică – socială [Ibidem, p. 124-125].

Florian Ștefănescu-Goangă (1881- 1958) are o formare psihologică solidă, ca „elev al marelui psiholog german W. Wund” (la *Universitatea* din Leipzig). Este „primul profesor al *Catedrei de psihologie* și apoi rector al Universității din Cluj”; este „întemeietor, organizator și conducător al *Institutului de Psihologie experimentală* (1921), devenit din 1922, *Institut de psihologie experimentală*” [97, p. 118-119].

Pedagogia este doar ca un teren al aplicației psihologiei. Meritul său constă în aceea că a lărgit sfera cercetărilor din domeniul școlii, neredusă doar la problemele didactice. Încă din decada 1920 – 1930, a orientat cercetările de psihologie experimentală într-o zonă de pionierat al pedagogiei românești interbelice – orientarea și selecția profesională, asociată cu studiul capacităților umane, în special cu „măsurarea inteligenței”. În această direcție trebuie consemnată contribuția specială adusă la dezvoltarea *pedagogiei psihologice experimentale* prin două lucrări reprezentative: 1) *Selecțiunea capacităților și orientarea profesională* (1929); 2) *Măsurarea inteligenței* (1940). În plus, are capacitatea sa de a orienta „activitatea unora dintre discipolii săi spre problemele educației” – un exemplu elocvent este cel oferit de discipolul său Dimitrie Todoran care se va afirma ca un reprezentant de frunte al pedagogiei psihologice teoretice moderne [142, p. 153].

Contribuția lui Florian Ștefănescu - Goangă la dezvoltarea pedagogiei psihologice experimentale trebuie să vizeze și analiza unui „curs practic” intitulat „*Introducere în psihologie experimentală*” (1922) [97, p. 118-121]. Acest „curs practic” este important și pentru *pedagogie*. În cadrul ei „metoda experimentală și cea statistică, bazate pe matematică sunt mai indicate decât cele *metodele* „impresioniste”, empirice, utilizate frecvent în epocă [Apud, 136, p. 14].

Pe de altă parte, trebuie remarcată viziunea largă oferită de Florian Ștefănescu - Goangă cercetărilor sale psihologice realizate prin *metoda experimentală* aplicată în domeniul școlii special pentru evidențierea relația dintre „selecțiunea capacităților” și „orientarea profesională”, pe de o parte și „măsurarea inteligenței” (pentru „diferențierea învățământului”). Autorul vine cu propuneri concrete:

proiectarea lecției „în funcție de aptitudinile și interesele elevilor, înființarea unor școli sau clase speciale nu numai pentru debilii sau întârziatii mintali”, ci și „pentru copiii supradotați” etc. [149].

În viziunea autorului clujean, *cercetarea psihologică experimentală* trebuie pusă „în legătură cu *problema educației* și cu *problema organizării sociale*” [97, p. 119]. Eficiența școlii și a societății depinde de modul de tratare individuală a elevilor. Astfel, în lucrarea „*Selecțiunea capacităților și orientarea profesională*” (1929) este subliniată următoarea idee – „nu putem trata toți copiii la fel”. Pe de o parte, profesorul „să nu ceară de la toți copiii aceeași efortare și aceleași rezultate”; pe de altă parte, cei care elaborează programele școlare, să nu propună „o cultură calapod comună pentru toți, ci o cultură individuală, de fapt individualizată, potrivită cu particularitățile psihologice specifice fiecărui elev” [Ibidem, p. 119-120].

Individualizarea învățământului poate fi realizată doar în măsura în care sunt, cunoscute aptitudinile și capacitățile elevului, concentrate, în ultima analiză, la nivelul inteligenței. De aceea este nevoie de o metodologie adecvată, care utilizează „testul ca principală metodă de investigare a inteligenței”, în condiții specifice mediului școlar românesc. În lucrarea „*Măsurarea inteligenței*” (1940). Propune revizuirea *instrumentului* consacrat în plan european – „Scara metrică”, elaborată de Alfred Binnet – deoarece aceasta trebuie „adaptată la realitatea psihologică românească determinată de evoluții istorice, dar și de condiții sociale și pedagogice specifice” [Ibidem, p. 121].

„*Cercul de studii pentru cercetări de pedagogie experimentală*” a funcționat la *Universitatea* din București între anii 1932 – 1938, având contribuții semnificative în istoria pedagogiei psihologice experimentale interbelice.

„*Cercul de studii pentru cercetări de pedagogie experimentală*” a fost organizat de *Universitatea* din București, în cadrul „*Seminarului Pedagogic Universitar*”. Este urmarea inițiativelor lansate odată cu înființarea „*Laboratorului de psihologie experimentală*” condus de Constantin Rădulescu-Motru, centrat mai mult pe elaborarea și aplicarea de teste.

Un rol important în organizarea „*Cercului de studii pentru cercetare experimentală în pedagogie*” l-a avut Ion A. Rădulescu-Pogoneanu, directorul *Seminarului Pedagogic Universitar* „Titu Maiorescu” din București. Ca director și ca titular al catedrei de *Pedagogie Practică*, Ion A. Rădulescu - Pogoneanu a stimulat și încurajat „inițiativa unui grup de tineri care înființează, în decembrie 1932, un „*Cerc de studii pentru cercetarea experimentală în pedagogie*”, care a funcționat în cadrul *Seminarului Pedagogic Universitar* „Titu Maiorescu” până la desființarea acestuia în 1938.

Cei mai importanți reprezentanți ai „*Cercului*” sunt Emil M. Brandza, Dumitru Muster și Ilie Șulea-Firu. La cele trei nume trebuie adăugat și George Aman-Ciurea, cu cercetări despre „*Tehnica științifică a învățământului secundar educativ*” și „*Monografia ca modalitate de studiu și de prezentare integral științifică a individualității elevului* (1935)” [97, p. 134].

Statutul de constituire a *Cercului de studii pentru cercetări de pedagogie experimentală* de pe lângă *Seminarul Pedagogic Universitar „Titu Maiorescu”* din București, „alcătuit la 5. XII. 1932”, are ca obiectiv general „să îndrume interesul de investigație al lumii didactice către acele probleme fundamentale de pedagogie școlară pentru a căror soluționare experimentul se impune în chip imperios”. *Metodologia* propusă are în vedere „cercetările experimentale care se vor face după nevoie, atât în școala de aplicație a *Seminarului Pedagogic Universitar*, cât și în orice altă școală de orice tip și de orice grad din capitală sau din provincie”. Rezultatele vor fi popularizate și valorificate prin referate și dezbateri în ședințe publice care vor fi consemnate „într-un *buletin al cercului de studii* ce se va tipări și pune în comerț după normele ce se vor stabili ulterior” [Ibidem, p. 203-204].

Pe fondul obiectivului general, reprodus anterior, „*Cercul de studii pentru cercetări de pedagogie experimentală*” își propune două *obiective specifice*: a) clarificarea termenilor fundamentali ai *pedagogiei* la care trebuie să se raporteze toți cercetătorii și practicienii care utilizează, în mod programatic, „metoda *experimentală*”; b) *adoptarea metodei experimentale* „ca metodă principală de cercetare” care include mai multe „procedee experimentale” necesare în funcție de „specificul fenomenului educațional pentru obținerea unor rezultate cât mai precise” [Ibidem, p. 134].

Noțiunea de *pedagogie experimentală* este supusă dezbaterii în decembrie 1932 [19]. Aceasta implică orientarea spre *cercetare experimentală* centrată pe rezultate concise, „dacă nu definitive, cel puțin controlabile”, nu spre „scrieri voluminoase”, apropiate mai mult de literatură decât de știință, propuse de „*pedagogia filozofică*” [20, p. 154].

Poziția doctrinară a „Cercului” era necesară în condițiile în care „pedagogia românească, predominant filozofică, avea nevoie de cercetători experimentaliști, capabili să impună noi adevăruri verificabile și la îndemâna practicii educative” [146] [op.cit.,154-156]. „Dialogul științific” deschis are ca punct de plecare realizarea „unor discuții asupra unor concepte pedagogice: „fenomenul pedagogic, pedagogie, sistematica pedagogiei științifice”. Pe de altă parte, implică abordarea problematicii specifice cercetării experimentale divizată în trei mari teme: a) *organizarea grupurilor de experimentare*, a eșantionului experimental, metodă integrală a grupurilor echivalente; b) *metodele de obținere și valorificare a datelor* necesare investigației științifice: ancheta biografică, ancheta pe bază de documente școlare, fișa psihopedagogică etc.; c) *măsurarea*, cuantificarea datelor obținute, inclusiv prin metode statistice și matematice, în vederea verificării exacte a ipotezelor.

Analiza critică a contribuției istorice a „Cercului de studii” la dezvoltarea pedagogiei moderne evidențiază două aspecte: a) un aspect pozitiv – stimularea spiritului științific al pedagogiei prin critica adusă pedagogiei filozofice tradiționale, bazată exclusiv pe aportul metodelor deductive, speculative; b) un aspect *negativ* – se referă la faptul că obiectul de cercetare al „pedagogiei științifice” este redus la acele „realități școlare” care pot fi cercetate experimental: „profesorul, elevii, programele, lecția

(metoda), materialul didactic, manualul, localul școlar, mobilierul”; deși aceste „realități” sunt importante pentru pedagogie, ele nu pot constitui obiectul de cercetare al pedagogiei, în lipsa clarificării problemei finalităților educației; „tehnicile de experimentare” suprasolicitate de reprezentanții „Cercului de studii” nu au valoare practică dacă nu sunt raportate la scopurile educației, ignorate în cazul pedagogiei psihologice experimentale [144, p. 155-156].

Critica, în exces, a pedagogiei filosofice a generat principala eroare a reprezentanților „Cercului de studii”, aceea a fragmentării realității educaționale prin cercetări experimentale. Oricât de riguroase ar fi „aceste cercetări experimentale, ele nu pot fi eficiente pedagogic dacă nu sunt organizate conform unor principii filosofice, pe baza cărora să fie interpretate, în mod adecvat, toate rezultatele investigațiilor întreprinse [97, p. 137].

În analiza noastră vom avea în atenție contribuția la dezvoltarea pedagogiei psihologice experimentale interbelice a celor mai importanți pedagogi ai „Cercului de studii” care sunt Emil M. Brandza și Dumitru Muster.

Emil M. Brandza (1894-1984) este autorul unui curs de *Pedagogie școlară*, publicat în 1932. În același an, la 16 decembrie 1932, la deschiderea „Cercului de studii pentru cercetări de pedagogie experimentală” a ținut conferința intitulată „Ce se înțelege prin pedagogie experimentală”. În „*Pedagogia școlară*”, Emil M. Brandza analizează componentele de bază ale fenomenului pedagogic care trebuie studiate, în special, de *pedagogia experimentală* (prin metode experimentale): profesori, elevi, programa școlară, lecție, metodă, material didactic, mobilier școlar, local școlar, clasă de elevi. Ediția a II-a a cărții, publicată în 1940, concepută ca „sistem de metodologie generală”, definește și analizează și alte concept pedagogice importante: didactica, metodologia didactică, instrucția, educația, pedagogia (termen „lămurit în sistematica pedagogiei științifice”) [99]. [19, p. 25].

Concepția pedagogică a lui Emil M. Brandza este clarificată în studiul intitulat „*Problema raportului dintre pedagogia științifică și pedagogia filosofică*” („Tiparul Universitar”, București, 1942). Autorul pleacă de la distincția operată de un fondator al pedagogiei psihologice, A. Binet, între „vechea pedagogie care trebuie să ne dea problemele de studiat” și „pedagogia cea nouă care trebuie să ne dea procedeele de studiu” (Emil M. Brandza, 1973, p. 65). „*Pedagogia veche*” este cea filosofică, centrată supra valorilor și scopurilor educației care nu fac obiectul „pedagogiei științifice”. *Pedagogia nouă* este cea științifică, centrată asupra metodelor de cercetare științifice. Dacă am rămâne în aceste limite „pedagogia științifică va fi subordonată pedagogiei neștiințifice” [Ibidem, p. 67].

Opoziția dintre cele două „*pedagogii*” poate îmbrăca forma extremă a raportului dintre „*pedagogia dogmatică*”, care fixează *scopurile și pedagogia științifică*, subordonat de faptul că „nu se bucură de prestigiu în fața universitarilor” [Ibidem, p. 70-71]. Soluția propusă vizează eliberarea pedagogiei științifice, concepută ca pedagogie experimentală, de sub tutela pedagogiei filosofice.

Obiectul de studiu al pedagogiei experimentale trebuie fixat nu la nivelul „problemelor grandioase” rezolvabile de pedagogia filosofică doar „pe hârtie, prin jocul citatelor”, ci la nivelul de „cercetării de amănunt în lumina unor probleme reale, conducând la rezultate concise (...) cel puțin perfect controlabile” [Ibidem, p. 72].

În studiul „*Orientări pedagogice. Datele fenomenului pedagogic*” (Tiparul Universitar, 1943), este analizat „fenomenul de școlarizare al acțiunii pedagogice”, obiect de studiu al pedagogiei experimentale. Acesta include „sistematica pedagogiei științifice: a) *pedagogia preșcolară* (casnică, a grădinițelor/caselor de copii); b) *pedagogia școlară*, care analizează profesorul, programa, lecția, elevii, manualul școlar, materialul didactic, localul școlar; c) *pedagogia postșcolară* (analizată ca „îndrumător cultural al maselor”).

Lecția, în spiritul *pedagogiei psihologice experimentale* este concepută ca „proces de învățare, informare și formare”. Evoluează prin „lecții tematice” și „lecții practice” în cadrul procesului de învățământ, realizabil „în două moduri”: a) prin *instrucție* care „urmărește propagarea cunoștințelor prin contactul susținut între subiectul de cultivat și obiectul cultural”, pentru a conferi elevului „o cultură materială”; b) prin *educație* care urmărește „exercitarea puterilor sufletești și trupești pe care se sprijină elaborarea culturală”, ceea ce deschide elevului, calea „spre un efort de cultură integrală” [Ibidem, p. 138-139].

Proiectarea lecției este gândită în spirit herbatian, cu orientare experimentală susținută prin „trei părți psihologice”: a) *pregătirea psihologică a lecției* (introducere psihologică și discuții); b) *tratarea psihologică a conținutului lecției* (de la percepție, atenție și memorie la contemplație, abstracție și rațiune); c) *aplicarea psihologică a conținuturilor dobândite pe parcursul lecției* [Ibidem, p. 138-154].

Abordarea psihologică a lecției și a elevului stimulează procesul de „adaptare a activității de clasă la posibilitățile de muncă ale elevilor” experimentat prin „câteva mijloace de stimulare și ocrotire” a) punctualitate la începutul și sfârșitul lecției; b) rezervarea unui timp de minimum 7-8 minute „pentru ascultarea elevilor, ori de câte ori se obține un răspuns dovedind un progres din partea celui întrebat”; d) eliminarea tendinței de „indignare” de „adresare de cuvinte grele” la adresa elevilor care „nu răspund sau nu se comportă în mod corespunzător”; e) acceptarea „semnelor de bunăvoință dovedite de elevi sub raportul colaborării” exprimate și prin „dorința de participare a elevilor slabi”; f) crearea unor condiții didactice adecvate care „să lase elevilor timp de gândire” și pentru cei „mai înceți”, nu numai pentru cei „mai vioi” [Ibidem, p. 165-168]. În încheiere, trebuie să semnalăm o distincție importantă operată de Emil M. Brandza „între lecție și ora de clasă”. Autotul anticipează nevoia de raportare a lecției la o unitate mai complexă pe care astăzi o numim „unitate de învățare”. Astfel, „ora de clasă nu implică desfășurarea completă a unei

lecții. Lecția, ca *unitate metodică* poate necesita două sau chiar trei ore de clasă cu o singură pregătire, tratare și aplicare pentru toate” [Ibidem, p. 145].

O contribuție importantă adusă de Emil M. Brandza este cea argumentată solid în studiul intitulat „*Experimentul pedagogic prin metoda integrală a grupelor echivalente*” [Ibidem, p.p. 184-198]. Autorul insistă asupra calificativului de „metodă integrală”, necesar când apelăm la „*metoda integrală a grupurilor echivalente*”. Acest calificativ „indică o sumă de perfecționări destinate să o distingă sub raportul obiectivității și al valabilității ei științifice, de procedurile mai sumare ce-i stau la origine” [Ibidem, p. 184].

Ipoteza acestei „metode complete de experimentare” este valabilă „pe tărâmul didacticii propriu-zise”, utilizată la „lecțiile de artă plastică, de pictură”. Ea urmărește să demonstreze că „tratarea procedurilor artistice (a felului de executare) prin intuirea vizuală, deci indirectă, duce la o aplicare mai imperfectă decât tratarea acestor procedee printr-o intuire chinestezică directă”. Argumentul psihologic al ipotezei, adus de Brandza, se referă la anticiparea faptului că în circumstanțele evocate, „elevii au imediat prilejul să prindă mișcarea în ea însăși sau cum se mai spune, să simtă structura intimă a mișcării” [Ibidem, p. 185].

Emil M. Brandza evidențiază importanța specială a formulării ipotezei în cazul *didacticii aplicate* în „lecțiile de artă, în speță de pictură” care solicită demonstrație pe calea *metodei experimentale*. El prezintă următorul *model* de „realizare a unui *experiment prin metoda integrală a grupurilor echivalente*” cu „patru faze distincte: a) alcătuirea grupelor, b) experimentarea propriu zisă, c) notarea exemplarelor - probă, d) calcularea și interpretarea rezultatelor” [Ibidem, p. 198].

a) *Alcătuirea grupelor* este adaptată la specificul disciplinei „artă (pictură); implică analiza rezultatelor elevilor, împărțiți pe grupe omogene valoric (care „înlesnesc echivalarea”); nu este realizată de un singur experimentator (profesorul clasei), „ci de un mănunchi de cel puțin zece experți în specialitatea de al cărei domeniu se leagă experimentul”;

b) *Experimentarea propriu-zisă* implică, în primul rând, „constituirea probelor, cel puțin două în spiritul metodei integrale, care să combine laolaltă procedările logice ale unei inducții complete”; *proba* reprezintă „materia de informație și exercițiu asupra căreia trebuie să îndreptăm operațiile metodice a căror eficiență este de valorificat”; calitatea *probelor*: „să fie simple sau în cazul că sunt complexe, să cuprindă în alcătuire date precise, bine distincte, unele de altele” (Ibidem, p. 188); durata *experimentului* (două zile) solicită o distribuție adecvată a timpului: la tratarea prin intuirea chinestezică directă”: 2 minute – așezarea în locuri, 20 minute – tratarea prin intuirea directă, 20 minute – aplicarea, 8 minute – uscarea și strângerea probelor, total – 50 minute; la tratarea prin intuirea indirectă a probelor: 2 minute – așezarea la locuri, 10 minute – tratarea prin

intuirea indirectă, 30 minute – aplicarea, 8 minute – uscarea și strângerea probelor, total – 50 minute [Ibidem, p. 192].

c) *Notarea exemplarelor*, adică a lucrărilor făcute de elevi este sarcina specială a experților aleși de experimentator (profesor); *tehnicele* utilizate vizează: raportarea la „așa numitele mostre etalon” și notarea nefracționată pentru fiecare exemplar – probă.

d) *Calcularea și interpretarea rezultatelor* „tinde mai întâi, la alcătuirea unui prim tablou de totalizare după tipul filei de expertiză”; al doilea tablou va sintetiza „metoda formației A cu metoda formației/grupeii) B, prin adunarea mediilor datelor probei la fiecare formație experimentală, luate pe rând și împărțite la numărul datelor probei” (minimum 2 probe); *interpretarea rezultatelor* are ca premisă „o primă și foarte importantă observare: interpretarea este ținută a se mărgini exclusiv la rezultatele globale ale activității grupelor” (ibidem, p. 196); „studiul comparativ al mediilor se face din două puncte de vedere: în lumina: regulii metodologice, a diferenței; în lumina variațiilor concomitente”.

Obiectivul final al interpretării urmărește „să stabilească dacă într-adevăr eficiența uneia dintre alternative față de cealaltă este marcată de un număr destul de ridicat de puncte față de seria numerică pe care s-au înscris notele (1-10)”, cu diferența absolută de 2 puncte pentru „fiecare categorie calitativă” (foarte slab, slab, mediocre, bun, foarte bun).

Cea mai importantă **concluzie** probată prin *metoda experimentală* este consemnată de Emil M. Brandza în următorii termeni operaționali – „tratarea prin intuirea directă ne-a condus la un rezultat mai bun decât tratarea prin intuirea indirectă întrucât diferența de tratare a fost unica deosebire de la alternativa + (plus) la alternativa – (minus)”. Trebuie să remarcăm prudența metodologică a cercetătorului, conștient că „în spiritul metodei integrale”, rezultatele obținute și continuate experimental într-un anumit moment dat, nu trebuie absolutizate, datorită schimbărilor numeroase în cazul învățământului, unde intervin variabile incomensurabile. De aici și soluția propusă de Emil M. Brandza, „să reluăm experimentul variind toate condițiile în afară de una, aceea că tratarea să se facă prin intuirea directă la una dintre grupe și prin intuirea indirectă la cealaltă” [Ibidem, p. 198].

Contribuțiile remarcabile ale lui Emil M. Brandza la dezvoltarea *pedagogiei psihologice experimentale* moderne, în epoca istorică interbelică, pot fi probate, în mod special, la nivelul metodelor propuse pe fondul asumării cerințelor doctrinare și acționale proprii investigațiilor *experimentale*: a) Metoda anchetelor biografice; b) Diagnosticul pedagogic; c) Fișa pedagogică pentru îndrumare profesionistă academică; d) Verificările experimentale.

a) *Metoda anchetelor biografice*. Este valorificată în studiul procesului de „apariție a aptitudinilor pe tărâmul culturii academice”; este realizată la nivel individual și în echipă cu alți cercetători (Ilie Șulea- Firu, Dumitru Muster, Alex. Bubulac, Gh. Zapan) [Ibidem, p. 200]. Permite abordarea corectă a unor probleme majore, complexe cu care ne confruntăm în domeniul

pedagogiei școlare; „frecvența erorilor pronosticului didactic asupra copiilor, exceptând dotații”; „raportul dintre precocitatea aptitudinii și amploarea virtualității funcțiilor creatoare”; „structura aptitudinilor academice”; „vârsta medie a apariției aptitudinilor etc.”.

Emil M. Brandza concepe „metoda anchetelor biografice” ca strategie de cercetare experimentală care include mai multe metode, numite de el „procedee în chestiune”: Chestionarul; Distribuirea lucrului; Directivele; Materialul de informație; Calculele [18].

- *Chestionarul* este construit pe baza a două categorii de *întrebări*: a) „constante – „cu privire la numele personalității, intimitatea, timpul cât a trait și sursa biografică”; b) „*variabile*”, numite și întrebări „de fond”, care „nu se pot indica în prealabil întrucât merg într-un înțeles ori altul după scopul anchetei”; ele constituie „partea cea mai delicată a anchetei”, îndeosebi „în anchetele cu caracter experimental; alegerea lor este și mai importantă, „cu deosebire în anchetele biografice unde materialul de investigație este susceptibil de interpretări variate”.

Plecând de la premisa că „biografia este cea mai importantă sursă de sugestie”, pentru cel care realizează cercetarea experimentală, aceasta trebuie să se centreze asupra unor „întrebări de fond” cu caracter deschis, dar care să conducă la obținerea de informații precise, evidente, concise; întrebările variabile (de fond) „trebuie să se sprijine pe o concepție clară și bine conturată” a cercetării experimentale și a cercetătorului implicat [20]. [Ibidem, p. 203-204].

- *Distribuirea lucrului* constituie un procedeu „care trebuie privit în anchetele biografice cu aceeași seriozitate” ca și în cazul construirii întrebărilor incluse în chestionar; vizează „câmpul de explorare al anchetelor biografice” care trebuie controlat în contextul cercetării experimentale; implică elaborarea „unui catalog” care să consemneze evoluția rezultatelor școlare sau a aptitudinilor față de disciplinele de învățământ (literatură, istorie, geografie etc.) sau de anumite domenii de activitate în perspectiva orientării școlare și profesionale (poezie, pictură, sculptură, sport, armată, teologie etc.).

- *Directivele de procedare* solicită cercetătorului „înainte de începerea investigațiilor biografice propriu zise, să întocmească o listă a priorităților”: ordinea alfabetică a personalităților studiate, urmată de „consultarea notelor biografice din marile dicționare”.

- *Materialul de informație* „desăvârșește procedeele metodice ale anchetei biografice”, organizată de cercetători în echipă, tinzând la constituirea „unei biblioteci biografice” (tratate de istoria științelor, dicționare biografice, monografii biografice).

- *Calculele* sunt „destinate să încheie, prin concluzii, rezultatele oricărei anchete biografice”; sunt realizate „pe bază de medii și procente”, dar soluționarea finală „depinde mai mult de bunul simț al cercetătorului”.

b) „*Diagnosticul pedagogic*” în lumina *biografiilor*” este destinat pentru „cercetarea individualității școlare”, realizată de diferiți specialiști, antropologi, medici, psihotehnicieni și

pedagogi”; în cazul pedagogiei presupune „cercetarea individualității școlarului prin tradiționalul mijloc al observării directe” [Ibidem, p. 223-238], aceasta implică „fișă psihologică”, utilizabilă prin: „completarea numai prin observație sistematică și de lungă durată”; „seriozitate, bunăvoință, putere de observație și dragoste de copil”, din partea pedagogilor (profesori, profesori-diriginți).

Emil M. Brandza analizează problema implicării *profesorilor nepsihologi* în cunoașterea elevilor, situație neacceptată de psihologi, chiar de A. Binet. Prin verificări experimentale, Brandza ajunge la următoarele concluzii cu valoare de recomandări metodologice:

- „Pronosticul empiric” dat de profesor „indiferent de știința lui în materie de psihologie se dovedește valabil”, dacă observarea directă este consecventă și sistematică;

- „Se confirmă cel puțin egalitatea dintre posibilitatea de justă diagnosticare ale profesorilor față posibilitatea de justă diagnosticare ale celor neprofesori”;

- Este necesară analiza comparativă a „diagnosticului persoanelor neprofesori - profesori” la următorii indicatori psihologici: „a) Diagnostic conform aptitudinii recunoscute: (aptitudini globale, generale); b) Diagnostic neconform („aptitudini contestate; aptitudini trecute cu vederea”) [18, p. 229].

Interpretarea rezultatelor a dus la următoarele concluzii, desprinse în spiritul pedagogiei psihologice experimentale:

- „Încrederea ce trebuie să avem în metodele de îndrumare profesională academică întemeiate pe observarea directă”;

- „Presupusa lipsă de discernământ a corpului didactic cu privire la aptitudinile elevilor este o simplă legendă (...) care trebuie eliminată”;

- „Procentul cel mai mare de rezultate *diagnostic conforme* au fost obținute pe specialitate, nu global”, deoarece: a) „observarea directă e mai prielnică diagnosticului special, realizat de profesorii de diferite specialități la activitățile didactice ale domeniului lor”; b) „profesorul diriginte va fi înclinat să remarce de preferință manifestările caracteristice sub raportul specialității sale prezentate drept caracterizări globale”.

Acest ultim adevăr pedagogic și psihologic demonstrat experimental de Emil M. Brandza conduce la două recomandări *metodologice* legate de metoda „diagnosticului pedagogic în lumina biografiilor”:

- *Observarea directă*, sistematizată dă rezultate pozitive în cazul lecțiilor susținute de profesorii de specialitate „cu condiția ca aceștia să capete o prealabilă pregătire în vederea unei aplicări precise și conștiincioase” a metodei;

- *Observarea directă* nu are aceleași rezultate în cazul caracterizărilor globale necesare pentru individualizarea învățământului și în vederea orientării profesionale; de aceea, profesorul-diriginte trebuie ajutat de psihologi specialiști în cunoașterea globală a personalității elevilor prin mai multe metode.

c) *Fișa pedagogică pentru îndrumarea profesională* este considerată utilă, dacă sunt respectate următoarele criterii: respectarea „îndicațiilor textului de îndrumare”; elaborarea răspunsurilor „la toate sau aproape toate chestiunile” incluse în fișa pedagogică; asigurarea unei concordanțe între „impresia generală” și „restul diagnozelor puse”; stabilirea unor indicații pentru „sistematizarea foilor de observație (obiect, clasă, an școlar, numele elevului, numele observatorului)”; motivarea diagnozelor la nivel de indicatori speciali (imaginația elevului/limitată, normală, excepțională; la capacitatea de sinteză, care „depășește ordinea strâmtă a cunoștințelor de specialitate; impresia globală; propunerea pentru „cariera profesională”; solicitarea unor explicații în cazul neînțelegerii, „chestiunii din text” [19, p. 243].

Aplicarea corectă a *metodei de observare a individualității elevului*, depinde de calitatea profesorului de specialitate implicat „pe temeiul unei stăruitoare pregătiri teoretice și practice în spiritual acestei metode”; în acest sens, „în orientarea profesională academică este necesar să se exercite un control foarte serios asupra *foilor de observație* din care se culeg datele diagnostice” [Ibidem, p. 245].

d) *Verificările experimentale* constituie procedee de bază utilizate în cercetarea experimentală pentru cunoașterea unor realități pedagogice, în special didactice. Emil M. Brandza face referință la „verificările experimentale” care au evaluat: a) „influența pe care structura planului (de lecție) o poate avea asupra calității lecției”; b) „eficiența imaginilor schematice de contur în intuirea științifică” [19, p. 247-251].

Procedeul verificării experimentale a modului în care „structura planului de lecție” influențează calitatea lecției a fost utilizat de Emil M. Brandza prin analiza a numai puțin de „1075 de planuri de lecție”. Concluzia este următoarea – *planul de lecție influențează pozitiv calitatea lecției*, în măsura în care sunt respectate „trei condiții” metodologice: centrarea „numai pe ideile principale” ordonate în așa fel ca „să se poată vedea de la prima ochire spre ce efecte tinde lecția (n.n. vezi obiectivele lecției) și prin ce date” (n.n. vezi conținuturile așezate în „rânduire sinoptică”); prezentarea ideilor „sub formă de enunțuri”, „nu sub formă de întrebări și răspunsuri”; gruparea ideilor ce alcătuiesc conținutul planului avându-se în vedere „momentele” de firească elaborare ce caracterizează într-un chip sau altul fenomenul cultural” aflat la baza disciplinei sau materiei școlare respective [19, p. 248].

Procedeul verificării experimentale a „eficienței imaginilor schematice de contur în instruirea științifică” este utilizat de Emil M. Brandza pentru a clarifica importanța modelelor exprimate verbal în procesul didactic, plecând de la teza lui Pentalozi care sublinia că „izvorul cunoștințelor noastre se găsește în număr, în formă și în cuvânt”. Este combătută astfel tendința profesorilor de a pune, din comoditate, mijlocul de învățământ gata elaborat de industrie – „o planșă amănunțită și viu colorată” – înaintea unei metode de sistematizare a cunoștințelor pe bază valabilă, transpusă printr-o „schiță liniară” scrisă la tablă, în colaborare cu clasa și cu solicitarea permanentă a elevilor.

Emil M. Brandza dovedește o înțelegere psihologică superioară a actului de instruire care nu trebuie subordonat tentației intuitive, bazată doar pe „culoare care hotărăște efectul estetic al imaginii, nu și efectul ei meditativ” (ibidem, p. 249). *Verificarea experimentală a „efectului formativ superior al imaginilor schematice”*, în raport cu cele care fac apel la aspectele spectaculoase adresate prioritar simțurilor, poate fi realizată, în viziunea lui Brandza, prin apelul la „metoda integrală a grupurilor echivalente”. *Concluzia* rezultată este următoarea – „la examinarea deosebirilor dintre două imagini liniare, discernământul intuitiv asupra caracterelor a fost cu 1,18 mai puternic decât la examinarea deosebirilor dintre două imagini cromatice” [Ibidem, p. 251].

Dumitru Muster (1909-1999) este un prieten apropiat al lui Emil M. Brandza care a sprijinit cercetările de pedagogie experimentală ale acestuia, realizate în cadrul „Cercului de studii pentru cercetare experimentală, care a funcționat la *Seminarul Universitar „Titu Maiorescu”* din București, între anii 1932-1938. De formație matematician, profesor de matematică și doctor în pedagogie (în 1937), Dumitru Muster a inițiat cercetări experimentale care au avut ca scop să identifice „durata crizei de creștere în perioada școlarității”. Orientarea spre problematica pedagogiei psihologice experimentale a condus la obținerea unor rezultate semnificative, valorificate, de altfel, de colaboratorul său Emil M. Brandza, în cartea *Pedagogie școlară*, publicată în 1932 și ulterior, într-o nouă ediție, în 1940 [50, p. 143]. La rândul său, Dumitru Muster a popularizat cercetările întreprinse de Emil M. Brandza într-o *antologie de texte pedagogice*, publicată la Editura Didactică și Pedagogică, în 1973, care ne permite să reconstituim concepția sa pe teritoriul *pedagogiei psihologice experimentale*. În *studiul introductiv* amplu și valoros, intitulat, „*Emil Brandza și curentul pedagogiei științifice experimentale din România interbelică*” Dumitru Muster își cristalizează concepția sa integrată în curentul pedagogiei psihologice experimentale moderne, în epoca interbelică, în special în anii 1930-1940. Avem în vedere următoarele aspecte [98, p. 5-45]:

- Critica adusă pedagogiei filosofice care, în opinia sa „a întârziat prea mult dezvoltarea pedagogiei fazei a treia, pedagogia științifică”, menținând-o în fazele anterioare, „o fază empirică” și „una filosofică” [Ibidem, p. 5-45]:

- Încrederea în *pedagogia științifică experimentală* care poate fi elaborată și consolidată în procesul de eliberare al pedagogiei de sub tutela acesteia exercitată de-a lungul timpului pe diferite căi teologice, metafizice, ideologice etc. [Ibidem, p. 15].

- Valorificarea tuturor argumentelor istorice în favoarea pedagogiei științifice experimentale, dezvoltată, în special, pe o bază psihologică; este calea prin care pedagogia tinde „să devină o știință specială, alături de psihologie și tot ca aceasta o știință experimentală” după formula lui C. Rădulescu-Motru, reluată de D.Muster [Ibidem, p. 15].

- Adoptarea metodei experimentale „ca metodă menită să verifice și să consacre adevărurile care trebuie să se încorporeze științei” - în cazul nostru *știința pedagogică* abordată în acest spirit

de cei care au instituit „*Cercul de știință pentru cercetări de pedagogie experimentală*”, chiar dacă ei nu au avut sprijinul „pedagogiei oficiale” sau al „pedagogiei universitare” [Ibidem, p. 17].

- Perfecționarea metodei experimentale în „activitatea experimentală de interes psihopedagogic” realizată în condiții de *laborator* (vezi: „Laboratorul de pedagogie” din cadrul facultății de științe de la *Universitatea din București*; „Laboratorul de psihologie experimentală al *Universității din București*”; *Laboratorul de psihologie experimentală* din cadrul „*Institutului de Psihologie al Universității din Cluj*” [Ibidem, p. 18].

Spirit *pozitivist*, cu formație și practică didactică în matematică, Dumitru Muster este preocupat să elaboreze o metodologie a cercetării experimentale de tip cantitativ, aplicabilă în toate domeniile educației/instruirii/învățământului. Pentru a fi validată, ea trebuie să respecte două cerințe: a) orientarea spre toate fenomenele educaționale importante, privite în interacțiunea și în ansamblul lor; b) „conștientizarea limitelor calculului matematic și statistic, utilizat în investigațiile de tip cantitativ, care trebuie adoptate la complexitatea și dinamica specific fenomenelor educaționale și psihologice” [50, p. 97]. Muster are în vedere faptul că „abuzul de calcul matematic”, în interpretarea rezultatelor în cercetarea experimentală, „poate avea consecințe negative” la nivelul sistemului și al procesului de învățământ. Cu aceeași prudență este privită și utilizarea „metodei statistice întrebuințată uneori în investigarea educației, cu limitarea sa la utilizarea *mediei*, raportului și procentului”, indicatori insuficienți în raport cu complexitatea și profunzimea fenomenelor psihopedagogice și socioeducaționale, supuse experimentului în *mediul școlar* [144, p. 155]. Ion Gh.Stanciu apreciază valoarea cercetărilor întreprinse de Dumitru Muster „în domeniul evaluării rezultatelor elevilor în procesul de învățământ”, Cartea „Asupra notelor școlare, Cercetări docimologice”, publicată de Muster, în 1940 și premiată de Academia Română, valorifică rezultatele valoarea investigațiilor experimentale întreprinse cu consecvență de autor, în spiritul pedagogiei psihologice experimentale [Ibidem, p. 787-788].

În *concluzie*, meritul lui Dumitru Muster este cu atât mai mare cu cât opera sa trebuie interpretată istoric nu numai la nivelul epocii moderne, interbelice, ci și în perspectiva evoluției sale, a contribuției adusă la dezvoltarea *cercetării psihopedagogice experimentale* în anii 1970-1980. Acest subiect va fi abordat de noi în capitolul III al tezei.

Grigore Tabacaru (1883-1939) este o personalitate aparte afirmată la nivelul „orientării pedagogiei psihologice experimentale”. Deși a funcționat în învățământ doar ca profesor de liceu, la *Școala Normală* din Bacău, cu colaborări în învățământul superior (la *Seminarul Pedagogic Universitar* Iași, la *Facultatea de Filosofie și Litere* a *Universității din Iași*), Tabacaru are o contribuție importantă la lansarea *pedagogiei psihologice experimentale* în România, încă din epoca anterioară Marii Uniri de la 1 Decembrie 1918.

Ca și colaborator al lui Constantin Rădulescu Motru, Grigore Tabcaru fondează revista „*Pedagogia experimentală*” (1908) și „*Societatea pentru studiul psihologic și pedagogic al copilului*” (1909), care editează un „*Buletin pedagogic*”, preocupat să promoveze cercetarea experimentală în domeniul educației [50]. Opera pedagogică a lui Grigore Tabacaru include numeroase titluri care justifică încadrarea sa în curentul *pedagogiei psihologice experimentale*: *Caracterul. Lucrare de psihologie cu o aplicare asupra elevilor* (1903), *Psihologia* (1915), *Problema școlii active* (1924), *Introducere în psihologia experimentală* (1924), *Pedagogia experimentală și știința despre copil (pedologia)* (1925), *Problema personalității* (1926), *Noțiuni de pedagogie* (1928), *Didactica* (1928), *Istoria pedagogiei românești* (1929), *Psihologia pedagogică* (1929), *Didactica experimentală. Școlarul* (1935). Opera științifică întinsă a lui Grigore Tabacaru a făcut obiectul unor monografii, scrise ca semn de recunoaștere a contribuției aduse la dezvoltarea *pedagogiei psihologice*: „*Grigore Tabacaru. O viață adresată școlii și culturii românești*”, Bacău, 1973; Tiberiu Căliman: „*Grigore Tabacaru – Concepția pedagogică*”; „*Grigore Tabacaru - În memoria contemporanilor săi*”, 1993. [153].

O privire fugară asupra operei lui Grigore Tabacaru conduce inevitabil spre o concluzie importantă – legătura organică existentă între cercetările din *psihologie* și aplicațiile lor în *pedagogie*. Ca dovadă este continuitatea, ușor de observat, între preocuparea autorului pentru „*Problema personalității*” (1926) și necesitatea abordării științifice a acesteia prin apelul la „*Noțiuni de pedagogie*” și de „*Didactică*” (1928). Și mai semnificativă apare continuitatea între „*Psihologia pedagogică*” (1929) și efortul creator îndelung întreprins pentru a elabora „*Didactica experimentală*” care are ca obiect special de cercetare „*Școlarul*” (1935).

Marele istoric al pedagogiei universale și românești Ion Gh. Stanciu, recunoaște un merit indiscutabil al lui Tabacaru, autor care, în contextul neclarităților doctrinare persistente în epoca interbelică, „depășește faza în care se punea semnul egalității între *pedagogia experimentală* și *pedagogia ca știință*”. „*Didactica experimentală*” (1935) este apreciată astfel pentru că își propune să ofere soluții „întemeindu-se pe studierea realității școlii, nu doar pe cercetarea experimentală a copilului”. Tabacaru nu cade în capcana reducerii pedagogiei, a didacticii chiar, la cercetarea experimentală a psihologiei copilului. El apare ca o voce distinctă de cea a altor „adepti ai experimentalismului în pedagogie din acea perioadă care se limitau la cercetarea unor individualități desprinse de condiționările sociale”. În măsura în care obiectul de cercetare al pedagogiei este constituit la nivelul „realităților școlare” (nu doar la nivelul psihologiei copilului), Grigore Tabacaru are un merit incontestabil în dezvoltarea *pedagogiei psihologice experimentale*. Ion Gh. Stanciu are în vedere faptul că Grigore Tabacaru, „ține și chiar reușea să integreze *experimentul pedagogic* în realitatea socială a școlii românești” [142, p. 152].

O analiză aprofundată a operei pedagogice lui Grigore Tabacaru, este realizată de Tiberiu Căliman [153]. Reținem fundamentele metodologice ale concepției sale despre „*Didactica experimentală*”, prezentate de Tiberiu Căliman, cu precizie matematică: „După cum extinderea științelor fizice și biologice asupra fenomenelor mintale a creat o *psihologie experimentală*, tot așa extinderea metodelor psihologiei și biologiei asupra educației și învățământului a creat o *pedagogie* și o *didactică experimentală*” [152].

În plan *metodologic*, Tabacaru remarcă valoarea „raționamentului experimental” ca rezultat al coroborării *metodei deductive*, cu cea *inductivă*. El opune *metoda experimentală* celei metafizice sau dogmatice”, înclinată să considere că în educație este suficientă trăirea susținută prin „emoția însăși” [29, p. 55].

Obiectul de cercetare al didacticii, inclusiv al „*didacticii experimentale* este văzut în profunzimea și complexitatea psihologică” în cadrul căreia „educația și învățătura merg mână în mână începând cu prima copilărie și continuând toată viața” [153, p. 57]. *Normativitatea pedagogică*, pe care Tabacaru o promovează în *didactica* sa, are la bază un set de principii condiționate psihologic, integrate în sistem, cu deschidere amplă spre „*Didactica experimentală*”: a) principiul învățământului atractiv; b) principiul activității mintale; c) principiul învățământului raportat la forța intelectuală a corpului; d) principiul concentrării și al corelării; e) principiul inteligenței; f) principiul culturii formale; g) principiul învățământului educativ; h) principiul economiei muncii școlarului [29, p. 62-70].

Trebuie să remarcăm evoluția concepției despre *pedagogie* a lui Grigore Tabacaru, drumul parcurs de gândirea sa de la începutul secolului XX, până în anii 1930. În 1903, în lucrarea intitulată „*Characterul*” Grigore Tabacaru susține următoarea teză - „pedagogia nu poate fi decât o știință experimentală și nu o artă” [153, p. 354]. Este perioada în care își exprimă încrederea în forța *pedologiei*, „știință recent apărută care se ocupă de cercetările exacte asupra copilului, știință care formează în zilele noastre fundamentul *pedagogiei*”. În acest context, considera că *metoda experimentală* este cea care permite cunoașterea completă a copilului, în plan intelectual, afectiv, moral etc. Pe de altă parte Tabacaru intuiește deja necesitatea aplicării metodei experimentale în procesul de învățământ pentru a dirija resursele acesteia, „spre problemele didacticii experimentale fără a neglija subiecte de psihologie a copilului” (ibidem).

Peste două decenii, concepția lui Grigore Tabacaru va evolua ca urmare a experienței didactice și de cercetare științifică acumulată cu perseverență. Opțiunea sa în favoarea unei *pedagogii* și *didacticii experimentale* este formulată cu claritate și nu doar la nivel doctrinar, ci în termenii unei *metodologii generale* care trebuie așezată la baza teoriei despre educație și învățământ. Tabacaru pleacă de la premisa că elaborarea „unei teorii pedagogice în maniera filosofică după metoda *inductivă*, atât de utilizată de-a lungul timpului, nu este suficientă”, deoarece, pe de o parte, „nu poate sistematiza toată experiența

didactică”, iar pe de altă parte, nu poate conduce, prin acumulare, la constituirea de „reguli generale”. În mod analogic, problemele fundamentale ale pedagogiei și ale didacticii nu pot fi rezolvate, nici prin „metoda deductivă, plecând de la anumite principii formulate aprioric”. Soluția *metodologică* propusă este cea a completării celor două căi de cunoaștere – *inductivă* și *deductivă* – la nivelul „*metodei experimentale* care se dovedește mult mai adaptată” la specificul pedagogiei și al didacticii [1, p. 355].

Grigore Tabacaru evidențiază importanța evoluției *didacticii*, ca domeniu al *pedagogiei științifice* în măsura în care reușește să se afirme ca „*teorie a învățământului*” bazată pe *metodologie experimentală*. Este calea strategică prin care Tabacaru asigură saltul de la *didactica generală* spre *didactica experimentală*.

Didactica experimentală (1935) are ca obiect de cercetare științifică „activitatea școlarului” realizată din perspectiva materialelor de învățământ organizate și sistematizate pedagogic de profesorii de diferite specialități. Din această perspectivă, „*tema didacticii experimentale este analiza tehnică și economică a activității școlarului*” (subl.ns.) prin alegerea, experimentarea și validarea pedagogică a metodelor de instruire adecvate în raport de psihologia elevului și de specificul materiei și al treptei de învățământ. Problema fundamentală este cea a rezolvării raportului dintre abordarea elevilor „din punct de vedere *psihologic* și din punct de vedere *pedagogic*” [Ibidem, p. 355].

Didactica științifică, bazată pe metoda de cercetare experimentală „are ca punct central activitatea școlarului”, studiată: a) *psihologic*, ceea ce vizează „structura și funcționarea fenomenelor” implicate în activitatea de instruire a elevului; b) *pedagogic*, ceea ce vizează „producția fenomenelor psihice” implicate în activitatea elevilor, formarea acestora în raport de scopurile pedagogice propuse și de metodele didactice utilizate cât mai eficient posibil.

Grigore Tabacaru sesizează legătura care există între: a) *strategia de abordare complexă a activității elevului* din perspectivă *psihologică* și *pedagogică*; b) *obiectul de studiu al didacticii experimentale* – „metodele de învățământ, anul școlar, programele școlare” care pot fi adaptate cu relativă ușurință la calea de cunoaștere bazată pe *experimentare*, la strategia de *cercetare experimentală*. *Problematika didacticii experimentale* trebuie înțeleasă în contextual specific pedagogiei în general, al *pedagogiei experimentale*, în mod special. Astfel, „*didactica experimentală* nu reprezintă decât o parte a *pedagogiei experimentale* care își asumă sarcina fondării teoriilor învățământului pe experiență”. Evoluția didacticii experimentale are loc în contextul *pedagogiei experimentale* care studiază reacțiile elevilor la metodele de învățământ propuse în cadrul activităților de educație și de instruire școlară [153, p. 356].

Atributul de „*pedagogie experimentală*”, respectiv „*didactică experimentală*”, provine de la metoda de cercetare utilizată, *metoda experimentală*, care pleacă de la premisa că „o soluție la o problemă didactică trebuie să înceapă prin observarea directă a școlarii” (idem).

Sfera de aplicație a *metodei experimentale* este centrată asupra *metodelor didactice, programelor școlare, orarului școlar, lecției*. O problemă aparte este cea a proiectării și realizării lecției. Astfel, la nivelul *lecției, experimentul* are în atenție:

- efortul profesorului orientat în direcția alegerii metodelor didactice adecvate în cadrul concret al fiecărei discipline și trepte de învățământ, în raport de specificul clasei de elevi și de particularitățile psihologice individuale;

- cunoașterea potențialului psihologic al elevului, considerat „centrul acțiunii pedagogice” în jurul căruia este proiectat fiecare „traiekt metodic”, desfășurat într-o manieră care să favorizeze reușita didactică, școlară, dar și extradidactică, extrașcolară;

- îmbinarea intervenției de *tip instructiv* generată de conținutul lecției, cu intervenția de *tip educativ*, care urmărește *efectele formative* ale lecției, resimțite în modul de evoluție și de manifestare plenară și particulară a personalității elevilor;

- valorificarea ideilor „*Scolii active*”, la care Grigore Tabacaru a aderat, idei concentrate în „*principiul activității*” (*manuale și mentale*), opus principiului intelectualist” care îndepărtează elevul de cerințele psihologice (și sociale) ale vieții și existenței sale reale [154, p. 356].

Didactica experimentală (1935) valorifică ideile lansate de Grigore Tabacaru în „*Didactica*” (1928), Este concepută, în mare parte, ca „*Didactica psihologică*, preocupată de cunoașterea copilului, de mecanismele gândirii, de activitatea școlarului, de principiile psihologice ale didacticii, de orientarea profesională, în funcție de aptitudini etc.” Meritul lui Grigore Tabacaru, afirmat în „*Didactica experimentală*”, constă în faptul că el nu reduce *didactica* doar la partea *psihologică*, de aplicare a psihologiei la învățământ, așa cum procedau destui autori în epocă. Pedagogul bacăuan raportează „*didactica pedagogică*” la „*didactica logică*” (preocupată de metodele de învățământ, de etapele lecției, de formele de instruire, de critica unei lecții etc.), dar și la „*didactica sociologică* (preocupată de problemele didacticii din punct de vedere al influențelor sociale)”. Prin corelarea celor „*trei didactici*” este fixat „obiectul de studiu al didacticii, învățarea și educația care sunt inseparabile”.

Didactica experimentală, ca didactică științifică, este centrată asupra *metodologiei de cercetare experimentală a obiectului de studiu al didacticii, „învățarea și educația”*, valorificând analizele pedagogiei (generale și experimentale) care „clarifică originea și funcțiile diverselor sisteme de educație, construind o *teorie educativă*” [154, p. 358].

Statutul didacticii, ca știință pedagogică, este clarificat de Tabacaru în spiritul paradigmei *pedagogiei psihologice de orientare experimentală*. *Didactica* este o știință normativă care „creează *valori normative* necesare pentru formarea personalității logice cu ajutorul cunoștințelor” în cadrul *instrucției* sau al *instruirii*. Legătura cu educația este asigurată prin obiectivul „*formării personalității etice, estetice și sociale*” [Ibidem, p. 359]. *Obiectul de studiu al didacticii* – învățământul, instrucția – este parte a obiectului de studiu al pedagogiei, reprezentat de *activitatea educativă*. [Ibidem]. Calea cea

mai eficientă pentru realizarea acestor „obiective psihologice” este cea oferită de *structura programei școlare*, impusă de „criteriile” avansate pentru ordonarea informațiilor, a cunoștințelor selectate în direcția educativă, formativă adecvată. Sunt avute în vedere, în atenție, următoarele *categorii de criterii*: a) criterii *logice* – vizează „trecerea de la concret spre abstract, identificarea cauzelor și efectelor etc.”; b) criterii *psihologice* – vizează „dezvoltarea graduală a inteligenței, observarea care trebuie să preceadă reflecția etc.”; c) criterii *pedagogice* – vizează: „propunerea disciplinelor, în funcție de vârsta elevilor”; didacticizarea prin operațiile aplicate de profesor materiei de învățământ (adaptarea, structurarea, esențializarea, accesibilizarea cunoștințelor științifice) și alegerea celor mai bune metode de a învăța” [154, p. 359-360].

Didactica experimentală (1935) reia și aprofundează problemele pedagogice ridicate și soluționate în *Didactică* (1928), dintr-o perspectivă metodologică experimentală asumată în mod explicit. *Obiectul de studiu al didacticii experimentale*, în principiu același sau foarte apropiat de cel al *Didacticii*, este aprofundat pe baza metodologiei de cercetare experimentală orientată special în rezolvarea unor probleme precum: „sarcina didacticii” – ca știință pedagogică normativă, dar și descriptivă; „învățământul și didactica învățământului, metodele de învățământ, metodologiile diverselor obiecte de învățământ”.

Didactica experimentală trebuie să valorifice resursele metodelor de cercetare experimentală pentru a susține eficient îndeplinirea sarcinii principale a *didacticii* ca *teorie a învățământului* care constă în „realizarea evoluției mentale” a elevului prin: a) „dezvoltarea funcțiilor perceptive și aperceptive, asociative ale gândirii”; b) „achiziția de cunoștințe despre lume și viață”; c) „perfecționarea mecanismelor (obișnuințelor – vorbirea, scrierea, calculul, raționamentul logic)” [Ibidem, p. 360].

În *concluzie*, evoluția *didacticii*, ca *didactică științifică, experimentală*, este concepută de Grigore Tabacaru în spiritul *paradigmei pedagogiei psihocentriste*, afirmată în România de la începutul secolului XX, dezvoltată în perioada interbelică în special, la nivel de „orientare experimentală”. *Misiunea* asumată constă în *extinderea semnificației clasice a didacticii* de „artă de a-i învăța pe alții să gândească”. Ea este fixată la nivel de *obiect de cercetare al didacticii experimentale* care „se adresează funcțiilor mintale” ale elevului care învață prin valorificarea pedagogică a capacităților sale care vizează „raționamentele, asocierea (n.n. ideilor), inteligența, sentimentul și activitatea proprie”.

Metodologia de cercetare a didacticii științifice experimentale este promovată, în mod natural, în raport de *misiunea* sa generală și de obiectul său de cercetare specific: Ea este în mod explicit și programtic o *metodologie experimentală*. *Normativitatea* pe care o impune *didactica experimentală* este susținută prin promovarea a două principii, aflate în „strânsă legătură între ele”: a) principiul învățământului *formativ*; b) principiul învățământului *activ*. Aceste *principii*

exprimă încrederea deplină a lui Grigore Tabacaru în „*Didactica experimentală*”. Este modalitatea prin care Grigore Tabacaru „s-a aflat în opoziție cu apărătorii frecvenți ai herbertianismului – foarte numeroși în epocă – arătându-se contra *pedantismului pedagogic*, intelectualismului steril al instrucției tradiționale, militând pentru o teorie și o practică fondată pe baze științifice riguroase” [Ibidem, p.p. 360, 361].

2.3. Dezvoltarea educației psihocentriste la nivelul pedagogiei psihologice moderne teoretice

Dezvoltarea educației psihocentriste la nivelul pedagogiei psihologice moderne teoretice, este o orientare complementară cu cea promovată de *pedagogia psihologică experimentală* în epoca modernă, interbelică. Este reprezentată, în mod special, de Gheorghe Comicescu, Dimitrie Todoran și Ion Nisipeanu.

Gheorghe Comicescu (1892-1971) poate fi integrat în cadrul orientării *pedagogiei psihologice teoretice* datorită capacității sale de interpretare și de analiză-sinteză a rezultatelor obținute în urma unor experimente realizate în mediul academic de la Cluj, ca discipol al lui Vladimir Ghidionescu. Marele istoric al pedagogiei, Ion Gh. Stanciu, remarcă, în acest sens, lucrarea lui Gheorghe Comicescu intitulată „*Raportul dintre intuiție și abstracție în învățământ*” (1929), importantă pentru *pedagogia psihologică teoretică* interbelică în măsura în care se bazează pe *analiza-sinteza* relației dintre „intuiție și abstracție”, observată în cadrul procesului de învățământ. În această lucrare de referință, Gheorghe Comicescu realizează o evaluare riguroasă a raporturilor dintre cunoașterea *empirică, intuitivă* și *cunoașterea logică, abstractă*, raporturi pe care le identifică în condiții de învățare, în cazul acțiunilor de instruire organizate în contextul procesului de învățământ. Analiza și sinteza, merg dincolo de latura strict psihologică a programei, având o largă deschidere *pedagogică*.

Problema relației dintre „intuiție și gândire” are un substrat *psihologic*. Ea are însă și o semnificație *pedagogică* la nivel de *principiu didactic* care trebuie respectat în orice activitate în cadrul procesului de învățământ. La acest nivel, fundamentală este relația dintre dimensiunea empirică, senzorială, intuitivă a resurselor cognitive ale elevului și dimensiunea logică, rațională, abstractă, intelectuală, aflată în continuă evoluție conform vârstelor psihologice și școlare și efortului cerut de fiecare materie școlară.

Gheorghe Comicescu recunoaște importanța psihologică și pedagogică a relației dintre intuiție și abstracție, dintre teorie și practică, la nivel de principiu didactic. Pe de altă parte, cercetătorul clujean insistă asupra acestei relații care este amenințată de entuziasmul cultivat în învățământ, în numele stimulării activității practice a elevului. Este o care tendință conduce la exagerări și în ceea ce privește rolul practicii pedagogice supradimensionat în raport cu cel al teoriei pedagogice (a

educației, a instruirii, a învățământului). În această perspectivă, Comicescu constată eroarea comisă de numeroși educatori care transformă „intuiția în scop” în loc de a o verifica și valorifica pedagogic ca *mijloc didactic* și mai ales ca *principiu didactic*.

Analiza „Raportului dintre intuiție și abstracție” (gândire), este realizată de Gheorghe Comicescu din perspectiva *pedagogiei psihologice teoretice*, aptă să generalizeze rezultatele observate sau dobândite pe calea metodei experimentale. Cercetătorul clujean atrage atenția asupra consecințelor grave care apar în învățământul primar în etapa atât de importantă, din punct de vedere psihologic și pedagogic, a formării gândirii școlarului mic. Această analiza-sinteza, cu conținut psihologic este realizată de Gheorghe Comicescu, dintr-o dublă *perspectivă pedagogică*: a) *teoretică*. – perspectivă valorificată la nivelul unei *teorii pedagogice* de orientare și cu fundamentare și susținere psihologică; b) *metodologică* - perspectivă evaluată la nivelul *metodei de cercetare experimentală*, utilizată pentru a demonstra valoarea *intuiției* în învățământ, care nu constă în transformarea sa forțată în „scop didactic” ci în realizarea sa ca *mijloc didactic* care „îl ajută pe elev să depășească planul concretului și să treacă în planul abstract al cunoștințelor” [143, p. 152].

Experimentele realizate de Gheorghe Comicescu, „sub îndrumarea magistrului său Vladimir Ghidionescu”, au urmărit un dublu scop științific, teoretic și practic, finalizat prin „elaborarea” de „teste de inteligență pentru copiii români”, concepute în spiritul pedagogiei psihologice științifice, promovată în Franța de Alfred Binet. În acest context, apelul la „test” și „testare” nu constituie un scop în sine susținut în spirit pozitivist absolut, ci o șansă acordată pedagogiei pentru științificizarea sa ca teorie și practică a educației și învățământului, pe o bază psihologică, dar și biologică.

Apelul la biologie trebuie înțeles și încadrat în limitele istorice ale timpului în care a trait și creat Gheorghe Comicescu. Avem în vedere lucrarea sa intitulată „*Orientarea biologică în știința educației*” apărută în 1931. După cum observa Ion Gh. Stanciu, această lucrare, importantă din perspectiva analizei teoretice, apare tocmai în anul 1931 când în pedagogia românească începuse să se manifeste o tendință situată într-o direcție opusă, orientată spre sociologie”, argumentată prin cărți de referință, „*Regionalismul educativ*” (I. C. Petrescu) și „*Din problemele localismului educativ*” (Stanciu Stoian) (Ibidem, p. 153). Cartea lui Gheorghe Comicescu apare, astfel, ca o replică radicală dată paradigmei sociocentriste, în favoarea unei *paradigme a pedagogiei psihologice* bazată pe evidențierea resurselor interne ale educației și ale *educatului*, ale elevului etc.

Analiza contribuției lui Gheorghe Comicescu la afirmarea *pedagogiei psihologice, teoretice* în România interbelică este realizată, în mod explicit de Monica Moraru dintr-o perspectivă istorică sincronică și diacronică [97, p.p. 125-129]. În acest sens, este analizată lucrarea referitoare la „*Raportul dintre inteligență și abstracție în învățământ*”, lucrare care finalizează teza de doctorat susținută de Gheorghe Comicescu la Universitatea din Cluj. *Metoda experimentală* utilizată este subordonată unui scop specific *pedagogiei psihologice* implicată în cunoașterea „naturii specifice a

abstracțiunii la diferite vârste” dependente de „gen, împrejurări și tipuri intelectuale specifice”. *Prefața* cărții, scrisă de Vladimir Ghidionescu, evidențiază nu numai calitatea de psiholog a lui Comicescu, ci și capacitatea sa de interpretare pedagogică a procesului de abstractizare valorificabil specific, la diferite vârste și discipline școlare. Monica Moraru consideră că meritele lui Gheorghe Comicescu, ca reprezentant al *pedagogiei psihologice*, trebuie remarcate în contextual epocii interbelice. Ea se referă la faptul că în acea perioadă „învățământul intuitiv trecuse masiv din planul teoriei în acela al practicii pedagogice, în care numeroși educatori transformaseră intuiția în scop, supraapreciind rolul concretului, menținând școlarii mici la un nivel empiric, timp îndelungat”.

Gheorghe Comicescu critică această tendință de pe poziția paradigmei *pedagogiei psihologice teoretice*, deschisă spre metoda experimentală. El concepe „intuiția” ca un *principiu didactic* necesar și ca un mijloc de învățământ eficient, nu ca un scop pedagogic premeditat. Mai mult decât atât, Gheorghe Comicescu, dă *o nouă interpretare principiului intuiției*, făcând apel la „treptele psihologice herbatiene”, care scot în relief importanța trecerii, în actul învățării, în procesul didactic, de la un stadiu concret la un stadiu abstract al cunoașterii în cadrul lecției. El remarca faptul că „a pleca de la lucruri nu înseamnă a rămâne la ele. Iar în învățământ, începând chiar de la clasele mici, trebuie criticat și depășit efectiv nu numai abuzul generat de principiile unui învățământ abstract, greoi, fără legătură cu viața, bazat pe memorare și neadecvat vârstei școlare”, ci și „abuzul de intuiție neorganizată” [97, p. 154].

Plecând de la aceste considerente teoretice, apropiate de cerințele *paradigmei pedagogiei psihologice moderne*, Gheorghe Comicescu are în atenție conceperea unei anumite metodologii de organizare a procesului de învățământ, gândită din perspectiva necesității logice și pedagogice a parcurgerii drumului, inevitabil în orice activitate didactică, „de la intuitiv la abstract”. Ca urmare, cercetătorul clujean, operează o selecție a mijloacelor de învățământ, în funcție de capacitatea pedagogică a acestora de stimulare a procesului de trecere de la cunoașterea direct susținută de „intuiție” spre cunoașterea superioară, abstractă, logică, mediată de gândire. Din această perspectivă, apreciază că mai eficiente pedagogic sunt mijloacele de învățământ care au la bază „obiecte reale” care trebuie interpretate cu ajutorul operațiilor logice ale gândirii. Aceste „obiectele reale” sunt superioare pedagogic, în comparație cu „tablourile reprezentative” sau cu „imaginile” care sunt lipsite de un caracter esențial, acela al spațialității cu trei dimensiuni”.

Revenirea la „treptele psihologice ale lecției”, propuse de Herbart, are, în viziunea *pedagogiei psihologice* promovată de Comicescu, o semnificație superioară de ordin normativ și metodologic. Psihologul clujean, preocupat de perfecționarea procesului de învățământ, propune o reechilibrare a situației create în anumite momente în pedagogia românească interbelică prin critica absolută a „treptelor formale herbartiene”. Comicescu are în vedere acea tendință negativă, excesivă, de interpretare a procesului didactic prin eliminarea completă a „treptelor herbartiene”, special pentru

a susține, în mod necondiționat, „un învățământ cu accent pe rolul de intuiție”. El sesizează pericolul psihologic și pedagogic, al unei astfel de tendințe, care oricum, „nu era realizată corespunzător în toate situațiile”. Este semnalată eroarea psihologică gravă, creată, menținută și chiar întreținută prin ruptura între „cunoașterea intuitivă” și „cunoașterea abstractă”. În acest sens „promovarea procesului de abstracție” în învățământ prin „intuiție organizată” trebuie apreciată nu doar în plan metodologic, ci și la nivel normativ „drept o necesitate didactică” valabilă în mod evident și transparent la toate disciplinele și treptele școlare, dar și extradidactice.

În cadrul *metodologiei sale de cercetare*, adoptată în spiritul *pedagogiei psihologice*, Gheorghe Comicescu pune accent pe organizarea de experimente întreprinse în „învățământul secundar, cu elevi de ambele sexe, din școli normale și din licee”. *Concluzia* la care ajunge are valoare *metodologică*, dar și semnificație *normativă*, cu argumente susținute, experimental și interpretate din perspectiva paradigmei pedagogice psihologice. Astfel, „nivelul de instruire diferit de la o clasă la alta / școală normală, liceu, îi diferențiază pe elevi în ceea ce privește capacitatea de abstractizare”. În cadrul specific procesului instructiv-educativ, în orice context didactic, „nu se poate face o ruptură între intuiție și abstracție, ci, dimpotrivă abstracția e prezentă și strict necesară în orice act de intuiție”.

Soluțiile metodologice propuse de Gheorghe Comicescu, sunt legate de două aspecte distincte, dar care se completează reciproc: a) modul de utilizare al metodelor și mijloacelor de învățământ, care trebuie să urmărească, în mod efectiv și consecvent, „a preda astfel cunoștințele încât ele să capete înțeles în mintea copiilor” ceea ce „nu însemnează a învăța lucrurile, ci sensul lor”; b) prestația cadrului didactic al cărui „rol este tocmai acela de a se adapta particularităților psihologice ale elevilor săi, ritmului de lucru, intereselor și aptitudinilor prezente” [Ibidem, p. 126-127].

O altă contribuție importantă, pe care o aduce Gheorghe Comicescu, este cea înregistrată în cadrul efortului său direcționat în procesul de „științifizare a pedagogiei”. Acest proces poate fi identificat și demonstrat în contextul concepției mai multor „pedagogi experimentalisti”, concepție caracterizată prin „apropierea de biologie”. Este ceea ce Gheorghe Comicescu încearcă să explice, să susțină, să argumenteze, în lucrarea intitulată „*Orientarea biologică în știința educației*” (1931). Este o lucrare elaborată și difuzată în spațiul opiniei științifice, ca expresie și ca pledoarie a spiritului specific *pedagogiei psihologice* (teoretice și experimentale), dar și ca replică data tendinței de abordare predominant sociologică a educației și învățământului, tendință promovată insistent în anii 1930, în special prin teoria „*regionalismului educativ*” (I.C. Petrescu) și a „*localismului educativ*” (Stanciu Stoian).

Problema complexă, din punct de vedere epistemologic, metodologic și normativ, a relației interdisciplinare dintre psihologie și pedagogie, este tratată, în mod special, de Gheorghe Comicescu în lucrarea intitulată „*Problema întregului în psihologie, în raporturile ei cu educația*”

(1943). Analiza este avansată din perspectiva istorică a evoluției raporturilor dintre „psihologia preștiințifică” – asociaționistă, behavioristă, configuraționistă, biologică, vitalistă, personalistă, spiritualistă – și *pedagogie*, ca „știință a educației”.

Relația interdisciplinară *psihologie – pedagogie* este evidențiată într-un cadru de referință fundamental pentru dezvoltarea didacticii generale și a didacticilor particulare. Ne referim la modul de proiectare a programelor școlare din perspectivă psihologică „atomistă” (sau integralistă). Perspectiva psihologică atomistă generează „programe școlare” și planuri de învățământ centrate unilateral sau preferential spre anumite conținuturi tratate particular, fragmentar „care acordă valori anumitor obiecte de învățământ”. În mod analogic, cealaltă tendință extremă, generată de perspectivă psihologică „integralistă”, este la baza programelor „centrate pe ansambluri de cunoștințe” distribuite în cadrul disciplinelor de învățământ, în cadrul planului de învățământ.

Perspectiva psihologică „integralistă” are însă o mai mare capacitate de orientare a conținuturilor planului și ale programelor școlare spre *elev*, spre valorificarea „naturii psihofiziologice” a acestuia. Maniera pedagogică care poate fi dezvoltată în această perspectivă, este divizată de Gheorghe Comicescu, la nivelul a două segmente psihologice diferite, dar și complementare: a) maniera de abordare „*particularistă*” - are drept consecință elaborarea unor programe școlare „centrate pe anumite procese psihice (intelectuale, emotive, volitive)”; b) maniera de abordare „*globală*” - are drept consecință elaborarea unor programe școlare „care au ca scop formarea unei concepții unitare despre lume și viață” [40].

Orientarea pedagogică, asumată de Gheorghe Comicescu, susținută în termenii *paradigmei psihocentriste* aflată la baza elaborării unei *pedagogii psihologice teoretice*, este înclinată doctrinar și metodologic în direcția programelor școlare centrate pe copil. În această categorie include și „programa românească pentru învățământul primar” (1938) centrată pe „unități de viață”, formulă care adaptează „centrele de interes”, propuse de un reprezentant de frunte al „*Educației Noi*”, Ovide Decroly. În acest cadru de referință, Gheorghe Comicescu atrage atenția asupra faptului că reușita modelului pedagogic bazat pe proiectarea programelor școlare pe „unități de viață” depinde și de factorii decizionali, de politica școlară. Aplicarea „unităților de viață” nu poate fi redusă doar la învățământul primar. Doctrina pedagogiei integraliste, înțeleasă ca ramură normativă și metodologică a instruirii în spiritul pedagogiei psihologice, impune o abordare globală a programelor școlare care să vizeze „întreaga structură a sistemului de învățământ pe toate ciclurile sale”. Acest scop strategic, recunoaște Gheorghe Comicescu, este foarte greu de realizat efectiv, „după principiile centrelor de interes” [Ibidem, p. 218]. Analiștii operei lui Gheorghe Comicescu, din perspectiva istoriei pedagogiei, consideră că aceasta, dincolo de limitele sale inerente timpului și „doctrinei” sau „paradigmei psihocentriste”, poate fi apreciată prin atributul de

„originală și instructivă”. Acest atribut reflectă „credibilitatea științifică a rezultatelor obținute în urma diferitelor investigații psihologice și pedagogice” [97, p. 129].

Ion Albulescu este cel care integrează opera lui Gheorghe Comicescu în direcția *pedagogiei psihologice* (teoretice), alături de opera altui profesor și cercetător de la *Universitatea din Cluj* cu mult mai mare notorietate științifică, Dimitrie Todoran. Istoricul pedagogiei Ion Albulescu, apreciază faptul că Gheorghe Comicescu „a ajuns să identifice o soluție pentru ieșirea din starea de confuzie teoretică și practică în câmpul pedagogiei. Soluția are în vedere „școala armonismului pedagogic, care se bazează pe acordul pe care trebuie să-l stabilim între unitatea structurală a materiei și unitatea structurală a inimii”. Aceasta presupune cunoașterea deplină a potențialului psihologic al elevului, a resurselor sale cognitive, care trebuie valorificate pedagogic, normativ și metodologic, la nivelul interdependențelor dintre „intuiție” și „abstracție” (gândire) [2, p. 378].

Ion Nisipeanu (1885-1942) poate fi inclus în *pedagogia psihologică*, de orientare *teoretică*, afirmată în România interbelică, datorită contribuțiilor sale doctrinare ca „susținător al curentului *școlii active* pentru care a scris lucrări esențiale, sprijinindu-se, în primul rând, pe datele psihologiei copilului [126, p. 115-116].

Ca și Grigorie Tabacaru, Ion Nisipeanu nu a fost cadru universitar, funcționând pe parcursul carierei sale didactice doar ca profesor de pedagogie la *Școala Normală* din Râmnicu Vâlcea și ca inspector școlar general. Această ipostază nu l-a împiedicat însă să elaboreze o operă pedagogică importantă. Amintim titlurile semnificative: *Către o nouă îndrumare a școlii. Școala viitorului este școala muncii*, Muzeul pedagogic al Casei Școalelor, București 1915; *Didactica psihologică*, Cultura Românească, București, 1915; *Școala activă. Cartea I, Filozofia școlii active*, Tipografia D. Apreotesei și V. Grabovski Rm. Vâlcea, 1922, 1923; *Cartea a II-a, Didactica*, Editura H. Steinberg 1925; *Didactica generală pentru Școlile Normale* (în colaborare cu T. Geantă), Cultura Românească, Institutul de Arte Grafice și confecții din Hârtie, București 1927; *Dintr-o campanie pedagogică pentru școala activă*, Editura Cugetarea; București, 1932 [94, p. 185-190].

Concepția despre educație și învățământ a lui Ion Nisipeanu, pe care o încadrăm în *pedagogia psihologică teoretică*, este susținută, în mod special, în lucrarea „*Școala activă. Cartea I, Filozofia Școlii active*”, apărută în două ediții, 1922 și 1923. În „*Introducere*”, Ion Nisipeanu pleacă de la „antinomia pedagogică: *Școala cărții - Școala Muncii*”, realizând o critică aspră și pertinentă la adresa „școlii tradiționale” – „școală de învățatură pur teoretică”, care „privește pe copil numai ca școlar și viitor adult”.

Analiza critică a școlii tradiționale este făcută cu argumente psihologice solide care evidențiază defectul fundamental generat de nerespectarea naturii copilului. Așa se ajunge la o școală care „produce mai mult plictiseală și suferință”, cu „predarea prelungită în loc, potrivnică firei active a copilului”, incapabilă să pună în funcțiune „tot aparatul psihologic” al copilului

„orientat către mișcare” – „imaginația creatoare, curiozitatea, funcțiunea intuitivă, judecata și raționamentul, aparatul voluntar și cel afectiv superior” [10, p. 14-21].

Soluțiile propuse sunt gândite în sensul doctrinei pedagogiei psihologice aflate la baza „școlii active” prin: a) deducerea „scopului suprem” al oricărei educații din „morală naturală” – „a trăi intens, dezvoltând până la maximum posibil puterile personalității”; b) alegerea „drumului către acest scop suprem” prin raportarea învățământului la „psihologia *reală* a copilului, nu la cea metafizică dedusă aprioric din concepte generale; c) depășirea „autonomiei” istorice dintre *pedagogia individuală* și *pedagogia socială* care înseamnă „azi lupta între școala cărții și școala muncii; d) valorificarea operei precursorilor „școlii active”: Rousseau, Pestalozzi, Froebel; e) adoptarea filozofiei *școlii active*, bazată pe „relația dintre mișcarea pedagogică și tehnica productivă”, pe „întemeierea *școlii*” pe impulsul către mișcare al copilului în cadrul a două orientări care concep munca „ca scop și ca mijloc” [Ibidem, p. 91-97].

În analiza „*Școlii active*” Ion Nisipeanu propune „o scurtă expunere a planului lucrării care include: I) Filozofia „*Școlii active*”; II) Motivarea psihologică a „*Școlii active*”; III) Motivarea etico-sociologică a „*Școlii active*”. Cele trei secțiuni probează concepția psihologică a autorului justificând includerea sa în curentul *pedagogiei psihologice teoretice*.

I. „Filozofia Școlii Active” își propune, mai întâi, să clarifice „înțelesurile divergente ale noțiunii de școală activă”. Sunt sesizate „două direcții fundamentale”, deosebite prin scopul prioritar: 1) „*Școala activă spirituală*”; 2) „*Școala activă utilitaristă*”. Ambele direcții au însă „o notă comună” – „întemeierea școlii pe impulsul către mișcare a copilului”. Deosebirea apare acolo unde „*Școala activă spirituală*” face din muncă un scop *formativ*, în timp ce „*Școala activă utilitaristă*” are în vedere „scopul educației *utilitarist-profesionale*” [105, p. 26].

- *Școala activă spirituală* este „direcțiunea care își însușește ca scop suprem dezvoltarea personalității în latura ei cea mai specifică umană-spirituală”. De aceea „a adaptat munca manuală, ca principiu didactic, la metoda educativă” [Ibidem, p. 27]. Filozofia sa este una „voluntaristă” care promovează „primatul voinței” în domeniul învățământului pentru satisfacerea „trebuințelor inteligenței și memoriei”, în „funcționarea simultană a cunoștințelor și sentimentului”. *Concluzia* autorului este că „toate funcțiile psihice sunt ireductibile una la alta, dar au o rădăcină comună: voința de a trăi”. Pe baza unei astfel de filozofii este promovat „*voluntarismul* pe care își construiește clădirea școala activă spiritualistă” [Ibidem, pp. 31-48].

- *Școala activă utilitaristă* „pornește tot de la filozofia voluntaristă, de la constatarea imboldului nativ al copilului spre acțiune”, dar consideră că munca manuală trebuie cultivată nu pentru „exercițiul funcțiilor superioare ale spiritului, ci pentru utilitatea ei practică. Această abordare este susținută de „motive psihologice”, de critica învățământului pur teoretic și de

necesitatea organizării unei școli bazată pe „activitatea independentă” a elevului prin „muncă fizică ce duce și la foloase practico-materiale prețioase” [Ibidem, p. 49].

Concluzia lui Ion Nisipeanu referitoare la *filozofia Școlii active* are în vedere ambele modele de „școli” – spirituală și utilitaristă, considerând „munca mijloc ce asigură „cultura intensă a spiritului în calitate de scop al învățământului organizat prin „școala activă” [Ibidem, p. 51].

II. *Motivarea psihologică a școlii active* se bazează pe respectarea „unei cerințe fundamentale a educației: cultivarea timpurie și intensă a funcțiilor educației, a funcțiilor *simțurilor*, a facultății *intuitive*”. Ion Nisipeanu face trimitere la argumente din „psihologia contemporană” care scot în relief importanța: a) funcției intuitive ca „sinteză de senzații”; b) formării noțiunii prin valorificarea unor imagini perceptivă și reprezentative susținute și prin cuvânt (limbaj); c) mișcării sau a acțiunii, care „e suportul tuturor funcțiilor sufletești al proceselor psihice de la cele simple la cele complexe (memoria și gândirea) [Ibidem, p. 65].

Plecând la aceste considerente de ordin psihologic, Ion Nisipeanu atrage atenția asupra importanței diferitelor *mișcări* (imitative, imediate, mediate, spontane, dirijate etc.) în cadrul jocului, apoi la nivelul învățării în „școala activă”. El ajunge, astfel, la „o *anticipare fugitivă a concluziilor didactice*” impuse în „școala activă”, chiar la nivel de principii de acțiune: a) „școala trebuie să dea de la început un *învățământ ocazional și general* – așa cum e învățământul natural în sânul familiei – printr-o metodă care, neexcluzând nicidecum munca, să o îmbrace în haina jocului, a povestirii, a plimbării, a muncii manuale în atelier și grădină”; b) *învățământul* să ofere copiilor „ocazii mai numeroase pentru exercițiul puterilor lor spontane, aplecării irezistibile spre acțiune, spre muncă constructivă”; c) *instruirea* să „însemne un șir de răspunsuri la întrebări pe care realitățile vii și pline de interes le vor pune copiilor”; d) *metodologia învățării* să evalueze în așa fel, prin măiestria cadrelor didactice din „școala activă”, încât „jocul să se transforme pe nesimțite în muncă, iar munca să provoace plăceri echivalente ale jocului” [Ibidem, p. 76-77].

III. *Motivarea etico-sociologică a „Școlii active”* este susținută de Ion Nisipeanu tot în termenii *pedagogiei sale psihologice* de orientare *teoretică*. În spiritul pedagogiei lui Rousseau, evocă „morală naturală care ne-a impus ca suprem scop al educației formarea personalității” dezvoltată astfel încât „puterile” sale să o ajute să fie completă, echilibrată, fericită. „Scopul suprem” al educației în *școala activă* se bazează în orice situație, pe „constituția psihică a personalității” celui *educat* care este esențială. Dar *formarea* sa depinde nu doar de „conștiința individuală”, studiată de psihologi, ci și de „relațiile inter-individuale, de sentimentele sociale, de conștiința socială etc. – studiate de psihologia socială”. De aici rezultă menirea „etico-sociologică” a *Școlii active* care urmărește „a educa pentru virtute, pentru caracter, pentru solidaritate, pentru menirea viitoare – a copilului, a școlarului – de cetățean” format prin valorile „disciplinei liber alese” [Ibidem, p. 78-89].

Ideile cu origini filozofice, etico-sociologice, susținute de Ion Nisipeanu în „Școala activă” (1932), constituie premisele unei concepții originale „reprezentative la nivelul pedagogiei psihologice teoretice interbelice, aplicată în cadrul *didacticii generale* și al *didacticelor* diferitelor discipline în învățământ.

„*Didactica generală pentru școlile normale*”, publicată de Ion Nisipeanu în 1927 (în colaborare cu T. Geană) este un model de aplicare a teoriei pedagogice a „Școlii active” la nivelul învățământului, din perspectiva formării unor cadre didactice (învățători), cu un profil psihopedagogic adecvat. Este un model de *didactică psihologică* dezvoltată ca „didactică generală”, dar și ca premisă pentru „didactica specială sau metodică”, disciplină care „se va ocupa de felul de predare al fiecărui obiect de învățământ (...) prin *aplicarea analitică a normelor prescrise de didactica generală*” [105, p. 4]. „*Didactica generală*” este abordată psihologic conform „doctrinei” *Școlii active*, integrată în „*pedagogia psihologică teoretică*. *Obiectul de studiu specific* îl constituie problematica învățământului, susținută la diferite niveluri, prin: a) „*subiectele*” – adică cei care învață, copiii școlarii; b) *învățătorii*, „stâlpii edificiului”; c) *materia* – „cunoștințe și dexteritate”; d) *școala* ca „adunare de suflete deprinse a se instrui și ca zidar, mobilier și material didactic”; e) „căile interne și externe prin care putem ajunge scopurile”. Metodologia didacticii generale reflectă complexitatea obiectului de studiu specific, contribuind la maturizarea sa ca: a) „*știință*” (n.n. pedagogică), bazată pe psihologie în primul rând; b) *artă*, în aplicarea ei ca *teorie a învățământului* [Ibidem, p. 4].

Toată tematica „didacticii generale” este tratată de Ion Nisipeanu din perspectiva *pedagogiei psihologice teoretice*:

1) *Învățământul* – definește „activitatea chibzuită desfășurată în școală cu scopul de a forma oameni cu puteri intelectuale superioare, cu inimă aleasă și cu un capital cât mai mare de cunoștințe și deprinderi active”; „un mijloc de educație, cel dintâi, căci el formează cimentul caracterului moral”;

2) *Scopurile învățământului*: un scop *formal*, dezvoltarea forțelor native ale omului; un scop *material*, dobândirea, cu ajutorul capacităților psihice, a unui „bagaj cât mai bogat de cunoștințe”;

3) *Factorii educației*: „cel dintâi și cel mai important, *învățătorul*”, caracterizat prin „talent pedagogic” și cu „iubire de copii, sigura cheie cu care le poate deschide sufletele”; al doilea factor – „copilul care se naște cu tendința spre perfecțiune”, „capabil de instruire” ; al treilea factor – „materia învățământului, cunoștințele ce se dau copilului”, incluse în plan și în programa școlară [Ibidem, p. 10-15].

4) *Condițiile psihologice ale învățământului* care solicită „să studiem sufletul copilului”, funcțiile psihologice ale acestuia: intuiția, atenția, interesul, memoria, gândirea, activitățile de joc, limbaj, imitație, afectivitatea [Ibidem, p. 16-49].

5) *Conținutul învățământului*: materiile școlare clasificate în cadrul planului de învățământ (învățământ intuitiv, științele fizice, naturale, elemente de matematică, artă, jocul mișcării, gimnastică, muzică, religie etc.), orientate conform orarului școlar pe trimestre și ore săptămânale, respectiv pe un set de principii bazate pe cunoașterea psihologiei copilului [Ibidem p. 49-66];

6) „*Metodul sau procesul de învățământ*” stabilit tot pe o bază psihologică, respectând tipurile de raționament solicitat elevului: deductiv („metod deductiv”) – inductiv („metod inductiv”) sau modul de „tratare a lecției, metode aplicate, metoda sintetică, metoda analitică etc.” [Ibidem, p. 67-70].

7) *Formele de învățământ* clasificate după tipul de „proces psihic” aflat la baza realizării lor: forme spontane; forme provocate extern (prin predare); forme expositive (prin predare); forme interrogative (prin întrebări, întrebări și răspunsuri); forma monologică (narativă, arătătoare demonstrativă); forma: dialogată (interogativă), euristică examinatoare, socratică (prin conversație); „Forul învățătorului” etc. [Ibidem, p. 74-88];

8) *Principiile generale ale învățământului* sunt, de asemenea, *fundamentate psihologic*: principiul învățământului intuitiv, principiul învățământului activ; principiul învățământului bazat pe interes, plăcere, nevoie de acțiune; principiul învățământului durabil care „pătrunde în adâncul sufletului copilului; principiul învățământului practic – util elevului nu doar în școală, ci și ulterior în viață; principiul învățământului gradual – de la redus la dezvoltat” etc.; principiul învățământului concentrat – „care aspiră spre unitate; spre o explicare ultimă a lucrurilor” [Ibidem, p. 88-89];

9) *Principiile clarvăzătoare în alcătuirea unui plan de lectură* sunt bazate pe cunoașterea psihologică a predării și învățării în clasă; principiile *treptelor psihologice formale* elaborate de Herbart sunt adaptate la „doctrina” *Școlii active*: a) principiul pregătirii lecției, cu scop *afectiv* permanent și scop *intelectual*; b) principiul tratării: concretizarea ideilor, reproducerea lor, rezumatul, asociate cu idei similare, generalizarea pentru formarea noțiunii; c) principiul finalizării lecției cu aplicații spontane și aplicații reale „la fapte noi” [Ibidem, p. 100-131];

10) *Organizarea învățământului prin mijloace interne* (de cultivare a funcțiilor psihice) și *mijloace externe* (material didactic, mobilier, local școlar funcțional pedagogic etc.) [Ibidem, p. 131- 143]; *Formarea educatorului* „în armonie cu scopul educației” ceea ce impune o pregătire pedagogică și psihologică superioară, în instituții specializate – *Școli Normale* – care asigură *cultura pedagogică solidă* pe baza următoarelor discipline: psihologie generală și logică; pedagogie, pedagogia generală sau filozofia educației; etologia sau știința caracterelor etc.; etica pedagogică, didactica generală; metodica diferitelor discipline de învățământ, istoria pedagogiei, îndrumări în estetică [Ibidem, p. 131-157];

În **concluzie**, Ion Nisipeanu este un nume reprezentativ în cadrul pedagogiei psihologice interbelice, de orientare teoretică. Opera sa, cu fundamente teoretice validate istoric, se numără

printre „studiile de psihologie pedagogică superioare, restrânse ca număr” – alături de cele ale lui Dimitrie Todoran [9, p. 271];

Pedagogia psihologică teoretică a lui Ion Nisipeanu aduce contribuții importante în domeniul a) *didacticii școlii active* prin principiile promovate (conformitatea învățământului cu resursele psihice și fizice ale elevului; organizarea învățământului pe bază de intuiție; asigurarea caracterului practic al învățământului); b) *politicii educației* prin mișcarea pentru reformă promovată în numele valorilor „școlii active” utilitaristă și spiritualistă [43, p. 234-235]. La acest nivel, trebuie amintită „campania pedagogică pentru școala activă” susținută de Ion Nisipeanu special pentru a putea proiecta „reforma psihologică a școlii secundare” care militează pentru „cultura generală adevărată care trezește în elevi simțul valorii” [105, p. 98-212].

Pe de altă parte, trebuie semnalată contribuția originală a lui Ion Nisipeanu la renovarea *didacticii* în spiritul „*Școlii Active*”, urmare a angajării pedagogice la scara întregului învățământ, a filozofiei *școlii active*. Din această perspectivă sunt gândite și popularizate de Ion Nisipeanu atât „principiile de întocmire a programului Școlii active”, cât și cerințele ce trebuie îndeplinite de un educator (învățător) adevărat: „bună pregătire, continuă perfecționare, calități afective precum tactul psihologic, simpatia naturală de copii și voință”. (Diana Csorba, *Școala Activă. Paradigmă a concepției moderne*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 2011, p. 272, 273).

În sensul valorilor fundamentale tipice *pedagogiei, psihologiei teoretice*, aflată la baza elaborării unei „*didacticii a școlii active*”, consemnăm în finalul analizei trei *principii fundamentale de proiectare a învățământului*, susținute consecvent de Ion Nisipeanu: a) să se pornească de la „cercul intuitiv al copilului”; b) „să se ațâțe” propria activitate; c) să se conceapă un învățământ perceput imediat de elev ca folositor [105, p. 272].

Dimitrie Tudoran este un reprezentant de frunte al *pedagogiei psihologice, de orientare teoretică*. Se afirmă ca „un discipol a lui Florian Ștefănescu-Goangă, cu formarea profesională inițială psihologică, dar, orientat în timp spre psihologia educației și pedagogie” [1, p. 378].

Valoarea operei lui Dimitrie Tudoran va fi confirmată și în epoca postbelică, liniile principale ale destinului său socio-profesional, fiind fixate într-un „Mic dicționar” care include „pedagogi și oameni de școală din România”. Este apreciat ca „pedagog, profesor de pedagogie la *Universitatea din Cluj*, rector al *Institutului Central de Perfecționare a Personalului Didactic*, cercetător în domeniul problemelor formării educative și al bazelor psihologiei pe care le-a expus în lucrările *Psihologia temperamentului* (1935), *Bazele psihologiei caracterului* (1935), *Psihologia educației* (1942), *Introducere în pedagogie* (1946) [126, p. 158-159].

Marele istoric Ion Gh. Stanciu analizează premisele care au stat la baza elaborării lucrării fundamentale a lui Dimitrie Todoran, *Psihologia educației* (1942): cercetările întreprinse asupra unor caracteristici psihologice generale ale personalității (temperamentul, caracterul); înțelegerea

proceselor referitoare la „dezvoltarea ființei umane” într-un spațiu pedagogic, raportat la „două aspecte”: a) *individualitatea*, cu tot ceea ce viza „echipamentul nativ al educatului”; b) „*învățarea*” ca activitate psihică generală – umană, realizată specific în cadrul instruirii școlare și extrașcolare (Ion Gh. Stanciu, op. cit. p.153).

În „*Psihologia educației*”, cartea sa de referință, D. Todoran va dezvolta o teorie pedagogică implicată în rezolvarea problemei raportului dintre *individualitatea* personalității educatului și *capacitatea sa de învățare*. Plecând de la această problemă, pedagogia psihologică va fi concepută drept „*știință a educației*”. Autorul consideră că „modul tradiționalist de înțelegere a teoriei educației”, fixat istoric sub numele de pedagogie, este depășit. Prin afirmarea pedagogiei psihologice teoretice, Dimitrie Todoran propune „înlocuirea termenului de pedagogie cu acela de *știință a educației*”.

Teoria educației, dezvoltată în „*Psihologia educației*”, este „o teorie originală asupra învățării (...) întemeiată pe observația că dispoziția de a învăța se manifestă în condițiile în care relația organism – mediu (câmpul educațional) suferă un dezechilibru”. Ieșirea din „dezechilibru” solicită instrumente de învățare adecvate. „Ele pot fi găsite de educator acolo unde „dispoziția de învățare” a *educatului* devine „centrul de dominanță”. Scopurile proiectate la nivelul învățământului sunt realizabile prin valorificarea „centrului de dominanță” numit de Dimitrie Todoran prin formula originală de *gradient* (în limba latină (*gradi* = a înainta, a se apropia). Teoria educației devine „*teoria gradient-dinamică a învățării*” care susține „cu argumente psihologice ideea unui învățământ euristic, realizat prin efortul de rezolvare a unor probleme” [145, p. 154].

Psihologia educației, publicată în 1942 este concepută în spiritul *pedagogiei psihologice teoretice*, ca „disciplină pedagogică”, fapt asumat la nivelul titlului complet al cărții redat mai puțin de istoricii domeniului – „*Psihologia educației. Principiile psihologice ale formării educative*” [1, p. 462]. Abordarea educației din perspectivă psihologică nu este un scop în sine, ci un mijloc de funcționare normativă a educației, prin susținerea științifică a „principiilor psihologice ale formării educative” care conduc la o *învățare dinamică graduală*, eficientă în cadrul procesului de învățământ în școală, dar și în afara școlii [159, p. 154].

Orientarea tipică pedagogiei psihologice teoretice este anunțată deja în lucrările de debut ale lui D.Todoran. Ele au, în aparență, o tematică pur psihologică. Dar toate reflectă și transcriu, în linii mari „considerații de natură pedagogică” dezvoltate de autor încă din primele scrieri psihologice, cum ar fi, *Psihologia temperamentului și în bazele psihologiei caracterului* (Ion Albușescu, op. cit. p. 379).

În „*Psihologia Temperamentului*” (1932), Dimitrie Todoran pleacă de la analiza unor experimente psihologice de laborator sau naturale, dar „ajunge la o concluzie esențială din perspectivă pedagogică: individualizarea învățământului este necesară fiind realizabilă în urma

studierii elevului, nu abstract ci empiric, dar în evoluția sa multilaterală, cu ajutorul metodelor obiective” tipice cercetării experimentale [1, p. 379]. [157, p. 134-141].

În lucrarea „*Bazele psihologiei caracterului*” (1934), orientarea psihologică, angajată pedagogic, este și mai pronunțată. Dimitrie Todoran abordează *caracterul* ca și „chintesență a persoanei umane” educabilă „în ansamblul său”. Problema *educației caracterului* este tratată explicit *pedagogic* la nivelul continuității dintre latura sa de conținut psihologic și scopul soci-cultural urmărit – „asimilarea valorilor care formează esența culturii”. De aceea programele școlare, trebuie proiectate nu doar din perspectiva „aspectului instructiv al învățământului, lăsând aspectul educativ mediului familiei, organizațiilor, grupelor de afiliere și de petrecere a timpului liber”.

Astfel, în termeni expliți, specifici *pedagogiei psihologice*, „*educarea caracterului*” implică școala, „apropiată cât mai mult posibil de realitățile culturale ale comunității” [156, p. 379]. Concepția pedagogică unitară a lui Dimitrie Todoran „este dezvoltată în *Psihologia educației*” (1942) unde el încearcă, mai întâi, să explice sensul noțiunii de educație, în condițiile în care, obiectul de cercetare specific acestei noi discipline, integrată în domeniul pedagogic este reprezentat de „problema educabilității” (Ion Albușescu, op. cit. p. 379). Această „știință nouă a educației” este elaborată prin valorificarea cunoștințelor de psihologie pe teritoriul învățământului. Ea definește educația ca „formare a naturii umane sub imperiul valorilor care constituie esența spirituală a unei comunități”. Pe un asemenea fundal teoretic este proiectat psihologic și *scopul* formării individuale – „integrarea în societate, prima adaptare personală” [159, p. 3].

Tematica specifică *psihologiei educației* este fixată de Dimitrie Todoran, în contextul orientării proprii *pedagogiei psihologice teoretice* preocupată să rezolve și anumite probleme speciale, legate de: a) aprofundarea *obiectului de cercetare* specific *psihologiei educației* definit în termenii mai multor concepte: educație, educabilitate, maturitate, dezvoltare, diferențe individuale, motivare și adaptare, forme și principii de învățare; b) *metodologia de cercetare specifică psihologiei educației* – bazată pe: b-1) analiza istorică, pe „o incursiune în istoria pedagogiei” pentru a surprinde în manieră sintetică, modul în care diverși autori au văzut aceste fenomene care constituie *obiectul de studiu* specific *psihologiei educației*, „factorii, funcțiile și trăsăturile lor specifice, varietatea ideilor educative și a fenomenelor de organizare a procesului paideutic”; b-2) tradiția „școlii de psihologie experimentală” de la Cluj, implicată în cercetarea fenomenelor formative, educative, prin observație și experiment [156, p. 380-387].

Ca reprezentant al *pedagogiei psihologice teoretice*, Dimitrie Todoran analizează problema epistemologică a relației dintre *pedagogie*, denumită de el „știința educației” și *psihologia educației*, considerată „disciplină pedagogică”. Într-un cadru analitic mai extins autorul are în vedere clarificarea „diferenței dintre *filosofia educației*, al cărei obiect de studiu vizează scopurile urmărite de-a lungul educației și *știința educației*, adică *pedagogia* care se ocupă de modul în care sunt atinse scopurile

educației. Obiectul de cercetare al pedagogiei ca știința educației este *mediul educativ*, numit de Todoran „*câmp al fenomenelor educative*” [Ibidem, p. 393].

Filosofia educației contribuie la aprofundarea „temelor majore ale pedagogiei generale, referitoare la *conținuturile* educației și la *formele* generale ale educației, de organizare a procesului educativ conform scopurilor formative „determinate de circumstanțe socioculturale specifice”. În această perspectivă, „filozofia educației dirijează demersurile sale explicative” nu numai asupra scopurilor urmărite de educație, ci și „spre identificarea valorilor programelor și metodelor” necesare pentru îndeplinirea scopurilor proiectate, pentru „evaluarea organizării instituțiilor educative în funcție de scopurile sau idealurile formulate” [157, p. 16]. Pe de altă parte, *filosofia educației* evoluează ca „filosofie științifică a educației” în măsura în care apelează la *psihologia educației* special pentru „a concepe fenomenul educativ ca și cultură în acțiune” (Ion Albulescu, op. cit. p. 381). Ea oferă pedagogiei premisele pentru evoluția sa ca „*știință a educației*”, dezvoltată nu ca „știință normativă” / limitată la enunțarea scopurilor și principiilor formative, ci ca *știință aplicată* care: a) „ne arată în ce măsură și prin ce mijloace putem urmări un scop, nu pentru ce-l urmărim”; b) se eliberează de tendința „formulării de precepte normative” special pentru a nu fi confundată cu „filosofia valorilor”, aflată la baza „filosofiei educației” [157, p. 16].

Prin raportarea sa la „filosofia educației”, pedagogia evaluează „nu ca știință pură, ci ca *știință de sinteză*” (n.n. ca *pedagogie generală*) al cărei scop este de a arăta posibilitățile și mijloacele de formare ale omului. În calitatea sa de *știință de sinteză a educației*, *pedagogia generală* intră în relații nu doar cu *filosofia (valorilor educației)*, ci cu mai multe științe care îi oferă date și metode necesare în cercetarea obiectului său de studiu specific care analizează „mersul educativ și toate problemele” pe care le ridică acesta. Sunt avute în vedere *relațiile pedagogiei (știință de sinteză a educației)* cu acele științe care îi oferă informații despre natura omului, din perspectivă *morfofiziologică* și *psihologică*, dar și despre mediul social: biologia, psihologia socială, sociologia. Relațiile cele mai importante sunt relațiile dintre pedagogie/știința educației și psihologie, aceasta deoarece „cunoștințele psihologice reprezintă, în fapt, coloana vertebrală a oricărei acțiuni educative” [1, p. 381].

„Raportul dintre *știința educației* (pedagogie) și *psihologia educației*” este analizat de Dimitrie Todoran pe parcursul întregii sale lucrări reprezentative, „*Psihologia educației*” (1942). În prima parte a lucrării raportul „*știința educației*” (*pedagogie*) – *psihologia educației* este analizat, în mod direct, explicit ca temă și fundament specific al „doctrinei” pedagogiei psihologice teoretice. Este dezvoltată teza conform căreia „psihologia educației este considerată disciplină pedagogică” (subl. ns.) specializată în „studiul fenomenelor psihice care apar în câmpul unde aptitudinile personale stimulează acțiunea condusă prin mediul social” [158, p. 382].

Sfera de referință a psihologiei educației nu se reduce însă la câmpul educației delimitat în spațiul școlii. De aceea „psihologia educației nu se confundă în psihologia pedagogică școlară”. Psihologia educației „vizează numeroase fenomene de influență (n.n. *formativă*) exersate de factori educogeni extrașcolari, mediul familial, instituțional etc.”. *Principiile psihologiei educației* sunt valabile la nivelul psihologiei pedagogice școlare. Doar sfera de referință a obiectului de cercetare este mai extinsă, *normativitatea* este comună. În mod analogic, *metodologia de cercetare* mizează pe aceeași categorie de metode preluate din *metodologia de cercetare experimentală*. Dimitrie Todoran operează o *clasificare a metodelor de cercetare* utilizate în *psihologia educației*: a) „metode pentru selecția datelor (observarea, ancheta, experimentul)”; b) „metode de elaborare (evaluarea și statistica)” (Ion Albulescu op. cit., p. 383). Toate *metodele* cercetează impactul psihologic al educației, implicarea sa în adaptarea *educatului* la mediul școlar și extrașcolar, prin valorificarea condițiilor ereditare și ale mediului care asigură maturizarea și dezvoltarea sa permanentă, determinată de intervenția calitativă a educației, a proceselor formative organizate în școală și în afara școlii.

În Partea a II-a a lucrării „*Psihologia educației*” (1942), Dimitrie Todoran definește și analizează *învățarea* ca factor determinant în cadrul proceselor formative, în dezvoltarea fiecărei personalități. Este abordată în special problema conexiunii între învățare – dezvoltare structurată de *psihologia educației* în contextul evoluției sale ca „disciplină pedagogică”.

În perspectiva celei de-a doua părți a cărții, „*Psihologia educației*” poate fi interpretată ca o *teorie a învățării care abordează și tratează probleme* precum: a) natura și formele învățării; b) principiile învățării; c) relația învățare – dezvoltare permanentă; d) relația între învățare – oboseală; e) transferul învățării; f) determinarea progresului în învățare; g) condițiile învățării etc. [2, p. 383]. Dimitrie Todoran demonstrează că teza sa, conform căreia *psihologia educației* are calitatea de *disciplină pedagogică*, este susținută, în mod special, la nivelul unei „teorii a învățării”. În cadrul ei, autorul „pledează pentru accentuarea dimensiunii formative a instrucției/instruirii în contextul unui proces de învățământ activ”.

Învățarea ca noțiune pedagogică, nu doar *psihologică*, este concepută de Todoran „ca echivalentă cu educația pe filiera mediată de instrucție/instruire” (ca subsistem al acțiivității de educație dependent de calitatea învățării). Accentuarea dimensiunii formative a *instruirii* permite susținerea tezei conform căreia *învățarea este educație*, contribuind determinant la realizarea procesului de educație pe tot parcursul existenței omului. Din perspectiva *pedagogiei psihologice teoretice*, Dimitrie Todoran „elaborează o teorie personală, *teoria gradient dinamică a învățării*”. Ea pune în centrul educației „dispoziția de a învăța” proprie fiecărei personalități umane; ea „este creată de un motiv sau de un impuls proiectat în mod intenționat în orice scop, care devine *gradientul* sau centrul de dominanță în jurul căruia se organizează procesele mentale, după norme dinamice” [159, p. 383].

Viziunea proprie unui reprezentant al *pedagogiei psihologice* interbelice, de orientare *teoretică*, este confirmată, în cazul lui Dimitrie Todoran, și în lucrarea sa intitulată „*Introducere în pedagogie*” publicată în 1946, lucrare care poate fi „considerată o continuare a *Psihologiei educației*” (1942) [2, p. 384]. În această lucrare, Dimitrie Todoran face apel la metoda de cercetare istorică, evocând concepția despre educație a lui J.J. Rousseau, care pleacă de la evidențierea diferenței dintre *natură* și *cultură*. Spre deosebire de J.J. Rousseau, Dimitrie Todoran consideră că educația nu trebuie să vizeze opoziția dintre *natura* educației considerată aprioric bună și *societatea* (*cultură*) care o poate corupe.

Educația trebuie să valorifice natura psihologică pozitivă a copilului, a elevului, în vederea integrării sale în societate prin dobândirea valorilor culturii prin depunerea unui efort conștient de „adaptare personală”. Ion Albulescu reproduce, în acest sens următoarea definiție dată de Dimitrie Todoran educației în spiritul *pedagogiei psihologice teoretice* – „*Educația este procesul de formare umană în vederea integrării în societate prin adaptare personală*” (Dimitrie Todoran, *Introducere în pedagogie*, Tipografia Cartea Românească, Cluj, 1946, p.4, apud. Ion Albulescu, op. cit. p. 384, subl.ns.). [158, p. 4], [1, p. 384].

Pedagogia psihologică elaborată de Dimitrie Todoran concepe educația ca „proces *formativ*” care urmărește verificarea premiselor naturale, biologice și psihofiziologice ale *educatului* în vederea integrării lui în societate, o integrare superioară „de ordin cultural și spiritual”. *Pedagogia* concepută ca *pedagogie generală* preia problema idealului educației, definit la nivel de filozofie a educației. *Idealul educației* este analizat la nivel istoric, în evoluția sa istorică, dependentă de „condițiile socio-istorice”. În orice context istoric, idealul educației are însă o notă caracteristică proprie recunoscută și de cazul *pedagogiei psihologice teoretice* – necesitatea de „a depăși condițiile socio-istorice” date, existente la momentul respectiv. Dimensiunea psihologică a idealului educației este dată de această „aspirație generală” spre atingerea unui nivel de educație mai înalt care concentrează cele trei valori fundamentale ale educației intelectuale, estetice și morale, care urmăresc „adevărul, cercetarea frumosului și dorința de a face bine” [2, p. 384].

Pedagogia, concepută de D. Todoran ca „știință a educației ” promovează un demers complex, deschis, care nu poate să rămână fixat doar la nivelul dimensiunii sale psihologice de ordin teleologic și axiologic. Acest demers pedagogic complex și deschis, exprimat prin *idealul* și *scopurile educației*, proiectează acțiuni și procese formative, necesare pentru transpunerea idealului și a scopurilor în viața personală și socială a fiecărui educat, copil, elev, student etc. Pentru pedagogia, concepută de Todoran ca *știința educației*, „problema fundamentală nu este cea a scopurilor, ci cea a tehnicilor” de realizare a acestor scopuri. Se are în vedere trecerea de la „*pedagogia normativă*” dominată de religie sau de filozofie (*metafizică*) spre „*știința educației*”,

fundamentată psihologic, care face apel la metodologia de cercetare experimentală pentru „descrierea, clasificarea și interpretarea faptelor educative” [2, p. 384-385].

Obiectul de studiu specific pedagogiei ca „știința educației” este reprezentat de „câmpul fenomenului educativ cu care ea se confruntă”. Dezvoltarea pedagogiei ca „știința educației”, situată mai aproape de psihologia educației, permite aprofundarea cercetării obiectului de studiu specific la nivel de „identificare a naturii și a structurii sale specifice”. Acțiunile și procesele formative, educative, studiate de *pedagogie/știința educației* au o natură și o structură dominată de o puternică dimensiune psihologică prezentă și la nivelul *finalităților* (idealului educației, scopurilor educației) – care exprimă o motivație superioară – și mai ales, la nivelul *mijloacelor* de realizare a educației prin colaborarea dintre *educator* și *educat*, susținută de *conținuturile* învățământului, bazată pe asimilarea unor valori culturale multiple – științifice, artistice, etice, religioase, politice etc.

Metodologia de cercetare a pedagogiei, dezvoltată ca „știință a educației”, preia și valorifică *specific* metodele utilizate și de alte științe. Sursa cunoașterii o reprezintă „*experiența*”, interpretată și explicată dintr-o dublă perspectivă, „reprezentată prin observare și experimentare”. Dimitrie Todoran evocă importanța *cercetării istorice*, evidențiind cele trei curente metodologice afirmate în evoluția structurilor bazate pe abordare *empirică, intuiționistă și experimentală*. Apelul la cercetarea istorică îl conduce, astfel, pe D.Todoran la următoarea *concluzie* redată precis de Ion Albușescu: „adevăratul spirit științific nu elimină nici observația empirică, nici intuițiile ipotetice, le subordonează numai verificării experimentale” [2, p. 386-387]. *Pedagogia științifică* este concepută de Todoran ca *pedagogie psihologică teoretică*, având deschideri practice multiple. Dezvoltarea sa ca „știința educației” are loc în cadrul mai multor „ramuri ale pedagogiei”, prezentate în capitolul 5 al cărții: *pedagogia filozofică* (filozofia educației), *pedagogia teoretică pură* (pedagogia generală), *pedagogia aplicată* (didactica generală, didactica specială, metodologia generală și metodologia specială), *pedagogia istorică* (istoria pedagogiei și a educației [Ibidem, p. 388].

Poziția lui Dimitrie Todoran în *pedagogia psihologică* românească interbelică, de orientare *teoretică*, trebuie judecată – ca și în cazul lui Dimitrie Musteștea reprezentant al *pedagogiei psihologice experimentale* interbelice – din perspectiva continuității sale, al rolului pe care îl va juca și după cel de-al doilea război mondial, după anii 1950-1960. Cel mai elocvent exemplu, este lucrarea sa „*Individualitate și educație*”, publicată în 1974, prin care „se străduiește să asigure pedagogiei o teză științifică largă întemeiată pe date de psihologie umană, de biologie umană și de antropologie pedagogică”, ducând la un nivel mai înalt analizele mai vechi întreprinse în perioada interbelică, valorificate în cartea *Psihologia educației* [11, p. 450]. Dimitrie Todoran anticipează trecerea de la *pedagogia psihologică interbelică modernă* la cea *postbelică, postmodernă* pregătind terenul pentru apariția unor noi cercetări, orientate, în mod special, în domeniul *teoriilor învățării*. Dintre discipolii săi, îl amintim aici pe Ion Neacșu, fostul asistent al profesorului Dimitrie Todoran, în

anii 1970. Opera lui Ion Neacșu, încadrată în curentul *pedagogiei psihologice românești postmoderne*, va fi analizată în capitolul III al tezei noastre [103].

2.4. Concluzii capitolul 2

În capitolul 2 este analizat procesul istoric de dezvoltare a educației psihocentriste promovată de pedagogia psihologică în România, în epoca modernă. Sunt evidențiate: a) premisele educației psihocentriste moderne acumulate în epoca pedagogiei premoderne și moderne; b) orientările afirmate în educația psihocentristă modernă promovată de pedagogia psihologică modernă experimentală și teoretică. Premisele educației psihocentriste moderne sunt conturate la nivelul a două direcții de dezvoltare a pedagogiei premoderne în România: *Pedagogia sociologică premodernă* este reprezentată de doi precursori ai pedagogiei sociale. Constantin Dimitrescu - Iași (1849-1923), autorul primului curs universitar de sociologie generală, colaborator apropiat al „marelui ministru al școalelor”, Spiru Haret (1851-1912), autorul legilor reformatoare între 1898-1904, susținute la nivel de *psihologie socială* prin mișcarea *socioeducațională*, rămasă în istorie sub denumirea de „haretism”. *Pedagogia psihologică premodernă* este inițiată de Vladimir Ghidionescu (1878-1948, *Introducere în psihologie și pedagogie experimentală*, 1915) și continuată de Ion Găvănescul (1859-1949) *Pedagogie generală*, 1923). Cei doi autori pregătesc tranziția de la *pedagogia psihologică premodernă* la *pedagogia psihologică modernă*: Vladimir Ghidionescu, pionier al pedagogiei psihologice experimentale, este inițiatorul unei viziuni interdisciplinare despre „arborele pedagogiei”; Ion Găvănescul, abordează tratatul de *Pedagogie generală*, din perspectivă pronunțat psihologică.

Procesul istoric de dezvoltare a pedagogiei moderne în România interbelică este stimulat de idealul național și pedagogic, cultivat după *Marea Unire* (1 Decembrie, 1918). Acest *etos socioeducațional* este reflectat la nivelul celor două *direcții de dezvoltare a pedagogiei moderne: filozofică și științifică*, ambele influențate de abordarea psihologică a educației și instruirii. *Pedagogia filozofică* în epoca modernă este afirmată în mediul universitar prin contribuțiile aduse de G.G. Antonescu (1882-1955) „*Școala formativ-organicistă*”, care pune accent prioritar pe formare psihologică (nu pe informare), într-o viziune integrală organică. Ștefan Bârsănescu (1895-1984) – înțelegerea educației ca act de cultură bazat pe trei acțiuni psihologice: trăirea, interiorizarea și creația. Constantin Narly (1896-1956) – susținerea personalității de vocație prin optimizarea raportului dintre factorii interni psihologici și cei externi sociali.

Pedagogia științifică modernă valorifică argumentele psihologice promovate de pedagogia filozofică la nivelul a două subdirecții: pedagogia sociologică și pedagogia psihologică. *Pedagogia sociologică* în epoca modernă este reprezentată de: Simion Mehedinți (1869-1962), propune un proiect de reformă a școlii (1918), centrat pe valorificarea resurselor comunității, care poate conduce la *Altă creștere*, la *Școala muncii* (carte publicată în 1919, reeditată ulterior în numeroase ediții).

EDUCAȚIA PSIHOCENTRISTĂ PROMOVATĂ DE PEDAGOGIA PSIHOLOGICĂ ÎN ROMÂNIA ÎN EPOCA MODERNĂ (I)

1) premise ale educației psihocentriste în epoca modernă

A) În epoca premodernă (la granița dintre secolele XIX-XX)

➔ a) *Pedagogia sociologică premodernă*: **C. Dimitrescu – Iași** (1849-1923), autorul primului curs universitar de sociologie, colaborator al lui Spiru Haret; Spiru Haret (1851-1912), „ministrul școalelor”, autorul legilor care au reformat sistemul national de învățământ

➔ b) *Pedagogia psihologică premodernă*:
VI. Ghidionescu, pionier al pedagogiei psihologice experimentale - *Introducere în psihologie și pedagogie experimentală*, 1915

B) În epoca modernă (prima jumătate a secolului XX)

➔ a) *Pedagogia filozofică*: **G.G. Antonescu** „Școala formativ organicistă”; **Șt. Bârsănescu**, „pedagogia culturii”, **C. Narly** „pedagogia personalității”.

➔ b) *Pedagogia științifică: sociologică*, (**S. Mehedinți, D. Gusti, P. Andrei, I. C. Petrescu, St. Stoian, O. Ghibu, I. Gabrea** - „Școala creatoare”, 1927; *psihologică* (inițiată ca *pedagogie experimentală*, susținută de *Revista de pedagogie experimentală* (1908-1910, director C. Rădulescu- Motru), dezvoltată prin două orientări: *experimentală, teoretică*).

2) orientarea educației psihocentriste la nivelul pedagogiei psihologice moderne experimentale

A) PEDAGOGIA PSIHOLOGICĂ EXPERIMENTALĂ

➔ a) **VI. Ghidionescu** – asigură tranziția de pedagogia psihologică experimentală *premodernă* spre cea *modernă*; înființează *Laboratorul de psihologie și pedagogie experimentală* (Universitatea din Cluj, 1925)

➔ b) **Petre Ilcuș** - *Inteligența copilului. Studii critice și experimentale*, cu utilizarea testelor interpretate doar psihologic

➔ c) **Fl. Ștefănescu Goangă**, *Selecțiunea capacităților și orientarea profesională 192 Măsurarea inteligenței*, 1940”; concepția pedagogică ca aplicație a psihologiei

➔ d) **Emil M. Brandza** – cel mai important reprezentant al „Cercului de studii pentru cercetarea experimentală în pedagogie” (Universitatea București, 1932- 1938) - *Problema raportului dintre pedagogia științifică și pedagogia filozofică* (1942), pedagogia științifică este centrată pe metoda experimentală promovează „metoda integrală a grupurilor echivalente”; proiectează „sistematica pedagogiei științifice” (pedagogia preșcolară, școlară postșcolară)

➔ e) **Dumitru Muster** – colaborator apropiat al lui Brandza, „*Emil Brandza și curentul pedagogiei științifice experimentale din România interbelică*” (1973), adoptă metoda experimentală, perfectibilă în condiții de laborator; opera sa are deschidere spre pedagogia psihologică postmodernă

➔ f) **Grigore Tabacaru**, *Didactica experimentală* (1935), are ca obiect de cercetare educația în învățământul; este parte a *pedagogiei experimentale*, în calitate de „teorie în învățământului”.

B) PEDAGOGIA PSIHOLOGICĂ TEORETICĂ

➔ **Gh. Comicescu; Ion Nisipeanu; Dimitrie Todoran**

Fig. 2.1. Educația psihocentristă promovată de pedagogia psihologică în România în epoca modernă

Dimitrie Gusti (1880-1955), adept al metodei de cercetare monografică, elaborează un proiect de reformă a învățământului (1934), susținut psihosocial în cadrul unui proces creator amplu, cu participarea a numeroși colaboratori; Petre Andrei (1891-1940), aplică metoda de *cercetare sociologică integrală*, în fundamentarea psihosocială a deciziilor de politică a educației și în analiza relațiilor pedagogiei cu psihologia și sociologia (*Sociologie generală*, 1936); Ion C. Petrescu (1892-

1976) propune „regionalismul educativ” (1931), susținut cu argumente psihosociale raportate la „Școala activă” (1926, 1927, 1943); Stanciu Stoian (1900-1984), autor al lucrării „*Din problemele localismului*” (1931) vizează cunoașterea și valorificarea, în educație, a psihologiei comunității rurale la un nivel concret, identificat și analizat din perspectiva pedagogiei sociale; Onisifor Ghibu (1883-1970), autor al unui amplu proiect de reconstrucție a pedagogiei românești pe baze psihosociale solide – „*Puncte cardinale pentru o concepție românească a educației*” (1944); Iosif Gabrea (1896-1976), proiectează „Școala creatoare” (1927) ca model argumentat psihosocial, la nivel de ideal al educației și de învățământ diferențiat, bazat pe cunoașterea particularităților elevilor, ale copilului. *Pedagogia psihologică* în epoca modernă este lansată ca pedagogie psihologică experimentală: a) inițiată, după 1897, de N.Vaschide, colaborator al lui Al.Binet; b) susținută doctrinar de *Revista de pedagogie experimentală* (București, 1908-1910, director C. Rădulescu-Motru; Bacău, 1932-1935, sub conducerea redactorului Grigore Tabacaru); c) dezvoltată în mediul universitar („Centru de studii pentru cercetări în pedagogia experimentală” /*Universitatea din București*; „Școala psihologică și pedagogică de la Cluj, stimulată de activitățile realizate la „Institutul de psihologie experimentală, comparată și aplicată”, fondat de Florian Ștefănescu - Goangă); d) aplicată de mișcarea „Școala activă”, centrată asupra resurselor psihologice ale elevilor valorificate prin „*metode activ-participative*”. Este dezvoltată și la nivelul unei direcții de cercetare complementară, fixată sub formula de „*pedagogie psihologică teoretică*”. Cele două direcții reprezintă orientări ale pedagogiei psihologice aflate în raporturi de argumentare reciprocă sau „chiar de similitudine” (Ion Gh.Stanciu).

Dezvoltarea educației psihocentriste moderne promovată de pedagogia psihologică modernă în România, în epoca interbelică, este realizată, astfel, prin contribuția mai multor autori care pot fi integrați la nivelul celor două două orientări importante: a) orientarea pedagogiei psihologice experimentale; b) orientarea pedagogiei psihologice teoretice.

Orientarea pedagogiei psihologice experimentale este reprezentată de: **Vladimir Ghidionescu** (1878-1948); asigură tranziția de la *pedagogia psihologică premodernă* la cea modernă, experimentală prin înființarea, la Universitatea din Cluj, a „*Laboratorului de psihologie și pedagogie experimentală*” (1925); **Petre Ilcuș**, elev al lui Ghidionescu; autorul lucrării „*Inteligența copilului. Studiu critic și experimental*”, ce abordează problema cunoașterii copilului cu ajutorul testelor, interpretate însă doar psihologic, fără o raportare la nivel de instrucție școlară și la calitatea mediului socioeducațional; **Florian Ștefănescu-Goangă** (1881-1958); concepe pedagogia doar ca un teren al aplicației psihologiei, în domenii noi, în anii 1920-1930 (*Selecțiunea capacităților și orientarea profesională*, 1929; *Măsurarea inteligenței*, 1940); susține un curs practic, „*Introducere în psihologie experimentală*” (1922) bazat pe două metode de cercetare: *experimentală și statistică*; **Emil M. Brandza** (1894-1948); cel mai important reprezentant al

„Cercului de studii pentru cercetarea experimentală în pedagogie” activ în cadrul *Seminarului Pedagogic Universitar „Titu Maiorescu”* București între 1932-1938. Concepția sa pedagogică este dezvoltată în studiul „*Problema raportului dintre pedagogia științifică și pedagogia filosofică*” (1942): *pedagogia nouă, științifică* este centrată asupra metodelor de cercetare experimentală prin care poate fi eliberată de sub tutela pedagogiei filozofice, centrată asupra valorilor și scopurilor educației. **Dumitru Muster** (1909-1999); colaborator apropiat al lui Brandza în cadrul „Cercului de studii pentru cercetare experimentală (1932-1938). **Grigore Tabacaru** (1883-1939); analizează *Problema școlii active* (1924), *Pedagogia experimentală și știința despre copil (pedologia)* (1925), *Didactica* (1928), *Psihologia pedagogică* (1929), *Didactica experimentală. Școlarul* (1935). Opera sa are meritul calitativ de a depăși „faza în care se punea semnul egalității între *pedagogia experimentală și pedagogia ca știință*” (Ion Gh.Stanciu). „*Didactica experimentală* (1935) se întemeiază „pe studierea realității școlii, nu doar pe cercetarea experimentală a copilului”. *Obiectul de cercetare al didacticii* implică „educația și învățătura care merg mână în mână începând cu prima copilărie și continuând toată viața”. *Metodologia* de cercetare implică „raționamentul experimental”, rezultat al coroborării *metodei deductive*, cu cea *inductivă*. *Normativitatea didacticii experimentale* include *principii* predominant *psihologice* (*principiul*: învățământului atractiv; activității mintale; inteligenței, economiei muncii școlarului etc.). *Orientarea pedagogiei psihologice teoretice* este reprezentată de: **Gheorghe Comicescu** (1892-1971). Analizează relația dintre „intuiție și gândire” în perspectiva pedagogiei psihologice teoretice („*Raportul dintre intuiție și abstracție în învățământ*”, 1929, critică tendința de a transforma „intuiția în scop”. Intuiția este importantă ca ca *mijloc* și ca *principiu didactic*, valorifică *testele* în spiritul pedagogiei psihologice ale lui Binet. Susține necesitatea științificării pedagogiei pe o bază psihologică și biologică; nu doar sociologică, tendință accentuată în anul 1931 (de I.C. Petrescu și Stanciu Stoian). Comicescu evidențiază relația specială a pedagogiei cu biologia („*Orientarea biologică în știința educației*”, 1931), dar și cu psihologia („*Problema întregului în psihologie, în raporturile ei cu educația*” (1943). Propune elaborarea didacticii generale și a didacticilor particulare, viziune *integralistă*, nu *atomistă*. Caută o soluție globală la nivelul relației psihologie – pedagogie, prin „școala armonismului pedagogic”, bazată pe acordul dintre cerințele disciplinelor de învățământ și potențialul psihologic al elevului.

EDUCAȚIA PSIHOCENTRISTĂ LA NIVELUL
PEDAGOGIEI PSIHOLOGICE MODERNE TEORETICE

a) **Gh. Comicescu** - „Raportul dintre intuiție și abstracție în învățământ, 1929; critică tendința transformării intuiției din *mijloc* și *principiu* didactic, în scop didactic; evidențiază relația pedagogiei cu *biologia* („*Orientarea biologică în știința educației*” 1931) și cu *psihologia* („*Problema întregului în psihologie, în raporturile ei cu educația*”, 1943)

b) **Ion Nisipeanu** - *Școala activă. Cartea I, Filozofia Școlii active*, 1922, 1923; *Cartea a II-a*, 1925; analizează filozofia *Școlii active* (*spirituală, utilitaristă*) și motivarea sa (psihologică dar și etico-sociologică); propune depășirea opoziției dintre pedagogia *individuală – socială*; elaborează *Didactica generală* (1927) în spiritul „*Școlii active*”, învățământul are dublu scop: *formal – dezvoltarea capacităților*; *material – dobândirea cunoștințelor*

c) **Dimitrie Todoran** – *Psihologia educației* (1942) evidențiază premisele psihologice care susțin dezvoltarea personalității prin educație.
- Concepția sa pedagogică este centrată asupra relației dintre *individualitatea* educatului și *capacitățile* sale de învățare. Pedagogia este „știința educației”, fundamentată psihologic, ca *psihologie a educației*, care are ca: a) *obiect de cercetare specific*, educația, educabilitatea, maturitatea, dezvoltarea, formele și principiilor de învățare; b) *metodologie de cercetare specifică*, analiza istorică, observarea, experimentul, statistica.
- Accentuează dimensiunea formativă a instruirii, bazată pe învățare graduală, dinamică - „*teoria gradient dinamică a învățării*”
- „*Introducere în pedagogie*” (1946) – vizează trecerea de la *pedagogia normativă* (filozofică) la *știința educației*, fundamentată psihologic (ca *psihologie a educației*), susținută de metodologia de cercetare experimentală.
- „*Individualitate și educație*” (1974) – anticipează trecerea spre *pedagogia psihologică postmodernă*, care va fi dezvoltată de fostul său asistent, Ioan Neacșu.

Fig. 2.2. Educația psihocentristă promovată în România de reprezentativi autori ai pedagogiei psihologice teoretice (epoca modernă)

3. EDUCAȚIA PSIHOCENTRISTĂ PROMOVATĂ DE PEDAGOGIA PSIHOLOGICĂ ÎN EPOCA POSTMODERNĂ

În cadrul acestui ultim capitol al cercetării noastre ne propunem: a) să identificăm direcțiile de evoluție ale pedagogiei psihologice în epoca postmodernă; b) să evidențiem un *model de cercetare pedagogică experimentală* promovat în perspectiva pedagogiei românești postmoderne; c) să fixăm pedagogic conturul unor teorii psihologice ale învățării; d) să subliniem unele contribuții ale pedagogiei din Republica Moldova realizate în contextul *paradigmei pedagogiei psihologice postmoderne*.

3.1. Direcții de cercetare la nivelul educației psihocentriste în pedagogia psihologică românească postmodernă

Liniile de dezvoltare ale pedagogiei românești postbelice nu sunt rupte total de direcțiile consacrate în perioada interbelică, afirmate și după anii 1960-1970: a) direcția pedagogiei sociale; b) direcția pedagogiei psihologice. *Direcția pedagogiei sociale* are în atenție „fundamentarea sociologică a științelor educației”, cu contribuția deosebită a lui Stanciu Stoian, autor al unor lucrări importante precum: *Educație și societate* (1971) sau *Educație și tehnologie* (1972). *Direcția pedagogiei psihologice* este susținută prin „cercetările care caută să asigure *pedagogiei* baza științifică prin intermediul datelor furnizate de psihologie – psihologia generală, psihologia vârstelor, psihologia pedagogică”. Are ca reprezentanți, după cum consemna Ștefan Bârsănescu personalități importante, afirmate deja în perioada interbelică, precum Alexandru Roșca și Dimitrie Todoran, ultimul fiind un adevărat simbol al continuității între perioada interbelică și cea postbelică [157, p. 172-174], [97, p. 172-174]. *Direcția pedagogiei psihologice* valorifică și în perioada postbelică cele două curente afirmate în epoca interbelică: *pedagogia psihologică experimentală*, *pedagogia psihologică teoretică*. Aceste curente tind spre o anumită contopire, percepută mai ales în operele unor psihologi preocupați de *psihologia pedagogică* sau de *pedagogia psihologică*: Alexandru Roșca (profesor la Universitatea din Cluj): *Psihologia copilului. Manual pentru instituțiile pedagogice de învățători* (1958); *Psihologia copilului preșcolar* (1966) – în colaborare cu A. Chircev; *Psihologia pedagogică* (1967) – în colaborare cu A. Chircev, V. Pavelcu, B. Zörgo; Dimitrie Todoran: *Introducere în pedagogie* (1946), „o continuare a lucrării *Psihologia educației*” (1943), „care oferă problematicii pedagogice orizonturi de cercetare noi” [97, p. 172-174]; *Individualitate și educație* (1974), lucrare centrată asupra problemei „organizării programatice a formării” bazată pe „o îndoită viziune științifică” la nivel de unitate a dezvoltării individualității umane și a liniilor de forțe spirituale sociale” [44, p. 236].

În cercetarea noastră, istorică și hermeneutică, avansăm *teza conform căreia cele două orientări ale pedagogiei psihologice afirmate în perioada interbelică – pedagogia psihologică*

experimentală și pedagogia psihologică teoretice se întrepătrund, se (auto) presupun ca indispensabile, tinzând să se completeze reciproc. Astfel, *cercetarea experimentală* este presupusă ca necesară în orice demers teoretic, întreprins direct sau indirect ca bază pentru investigațiile științifice preconizate, îndeosebi în mediul școlar și extrașcolar. Aceasta solicită elaborarea unor *modele de cercetare experimentală* de genul celui propus de Dumitru Muster. Plecând de la aceste considerente de ordin metodologic, în ultimul capitol al tezei vom analiza contribuția unor autori, importanți pentru dezvoltarea *pedagogiei psihologice* românești în *epoca postmodernă*, începută după anii 1970-1980, dezvoltată, în mod special, după anul 2000: a) Dumitru Muster, ca și continuator al curentului *psihologiei experimentale* interbelice, afirmat în anii 1970 implicat în elaborarea și analiza unui *model de cercetare pedagogică experimentală*; b) Ioan Neacșu, Sorin Cristea, Ion Negret - Dobridor și Ion Ovidiu Pănișoară – ca autori afirmați în *analiza teoriilor psihologice ale învățării din perspectivă pedagogică*; Tatiana Callo, Dm Patrașcu, Maia Cojocaru-Borozan, Otilia Dandara și Larisa Cuznețov, autori, afirmați în procesul de evoluție al paradigmei pedagogiei psihologice în domeniul *pedagogiei practice a atitudinilor, culturii emoționale a profesorului și al consilierii în carieră*, pe fondul dezvoltării *pedagogiei postmoderne* în Republica Moldova, susținută prin contribuția unor personalități precum Dm. Patrașcu, Vlad Pâslaru, Vasile Cojocaru, Ludmila Papuc, Larisa Sadovei ș.a.

3.2. Modelul de cercetare pedagogică experimentală

Un astfel de *model de cercetare pedagogică experimentală* este cel promovat în anii 1970-1980 de **Dumitru Muster**, personalitate afirmată deja în perioada interbelică, la „*Cercul de studii*” al *Seminarul Pedagogic Universitar* din București (1932-1938). Opera sa este perfecționată în epoca postbelică la *Institutul de Științe Pedagogice* unde continuă cercetările experimentale, păstrându-și „entuziasmul din epoca *Cercului de Studii* ale anilor 1930 [97, p. 168]. În cartea dedicată *pedagogiei experimentale* în România, Monica Moraru analizează contribuția lui Dumitru Muster în capitolul 5 care are ca titlu „*Pedagogia experimentală în România postbelică*”. Autoarea subliniază contribuția cea mai importantă a lui Dumitru Muster „în planul cercetării experimentale a fenomenului educațional – elaborarea *unei metodologii a cercetării pedagogice bazată, în mod special, pe metoda experimentală*”. D. Muster are în vedere, ca obiect al cercetării, „atât educația cât și învățământul, în raport de care sunt propuse diferite niveluri de investigație: fundamentală, orientată și aplicată” [Ibidem, p. 175-183].

Teza de bază, promovată de Dumitru Muster, este următoarea „*metoda experimentală este metoda integrală de cercetare științifică în pedagogie*”. Această teză se bazează pe „*un raționament experimental* care utilizează faptele procurate fie prin observare, fie prin experiment” [98, p. 38-39]. Meritele lui Dumitru Muster trebuie evaluate, nu doar în plan

național, ci și internațional. El este traducătorul cărții originale, „*La recherche en education dans le monde*” (Presses Universitaires de France, Paris, 1986), alături de fiica sa Mihaela Moldoveanu, profesor de pedagogie la *Universitatea Politehnică* din București [97, p. 176]. „Contribuția lui Muster este evidențiată de Landsheere prin *notele* marcate cu litere pe tot cuprinsul lucrării” *Istoria universală a pedagogiei experimentale* [98, p. 177]. Argumentele susținute de Dumitru Muster în favoarea *pedagogiei psihologice experimentale* sunt consolidate istoric, pe baza exemplelor și a contribuțiilor aduse de Brandza și colaboratorii săi, integrați în acel „cerc de studii pentru cercetători de pedagogie experimentală”, funcționând în *Seminarul pedagogic universitar* din București, între 1932-1938.

Perspectiva *analizei istorice diacronice*, imprimată de Dumitru Muster în studiul său publicat în 1973 [Ibidem, p. 52] permite evidențierea următoarelor contribuții ale „cercului de studii”, valorificabile în timp și din perspectiva *pedagogiei psihologice postmoderne*: a) *adoptarea metodei experimentale* ca „metodă menită să verifice și să consacre adevărurile care trebuie să se încorporeze *științei pedagogice* extinse la toate componentele fenomenului educativ (nu numai elevul, dar și profesorul, lecția, programa, materialul didactic, manualul școlar și mobilierul școlar)” [Ibidem, p. 172]; b) „participarea tuturor forțelor pedagogice din țară (...) pe același drum științific (...) în folosul perfecționării școlii și acțiunii pedagogice în genere” [Ibidem, p. 23]; c) *orientarea științific - experimentală a cercetărilor pedagogice* necesară ca „să lămurească termenii fundamentali ai pedagogiei” și componentele sale care formează „sistematica pedagogiei științifice” [Ibidem, p. 25]; d) *clasificarea „proceselor de instrucție și educație, inseparabile, coexistente”*, în învățământ în „acțiunea instanței școlare”, cu deschideri spre toate „formele de influențare pedagogică apărute de-a lungul întregii vieți a omului” [Ibidem, p. 26-29]; e) *dezvoltarea pedagogiei pe ramuri integrate într-o „sistematică”* centrată pe: pedagogia preșcolară, pedagogia școlară, pedagogia extrașcolară, pedagogia postșcolară [Ibidem, p. 29-30]; f) *adaptarea proceselor experimentale la specificul fenomenului pedagogic*, ceea ce presupune, pe de o parte, abordarea lor prin metoda experimentală, metoda observației, metoda anchetelor etc., iar, pe de altă parte, centrarea lor asupra realităților pedagogice desfășurate în context local, regional, național [Ibidem, p. 34-36]; g) *angajarea cercetărilor specifice pedagogiei psihologice experimentale pe un teren favorabil pentru perfecționarea învățământului* care vizează cunoașterea elevilor (cu utilizarea fișelor școlare), orientarea școlară și profesională, „verificarea experimentală, cultivarea educației estetice” etc. [Ibidem, p. 40-44]; Dumitru Muster ca cercetător de frunte prin prezența sa în colectivul de autori care au coordonat redactarea, pe parcursul a peste un deceniu, a unei operă monumentale, *Dicționar de pedagogie* [60]. El a elaborat un număr impresionant de articole (132). Facem trimitere la cele mai importante concepte pedagogice, definite din perspectiva evoluției postmoderne a domeniului: 1) *Cercetare*

pedagogică – „cercetare care are ca scop cunoașterea fenomenelor educative, realizată de către teoreticieni și practicieni în domeniul pedagogiei și de echipele de cercetare interdisciplinară”, pentru „asistarea și buna rezolvare a omului de-a lungul întregii lui vieți, în interesul propriei sale realizări armonioase și al unei convenabile și eficiente integrări sociale” [Ibidem, p. 68]; 2) *Metodă de cercetare* (în pedagogie) – „metode folosite pentru obținerea unor rezultate valabile la problemele ridicate de cercetarea pedagogică, în sprijinul dezvoltării și perfecționării științei pedagogice și practicii educative”; evidențiază jolul jucat de „o metodă integrală de cercetare – *metoda experimentală* deosebită de *experiment*”; toate metodele de cercetare (în pedagogie) sunt de cea mai mare importanță pentru dezvoltarea pedagogiei ca știință” [Ibidem, p. 285]; 3) *Metoda experimentală* (în pedagogie) – „metodă de cercetare care utilizează experimentul pedagogic pentru a afla soluții (legi științifice) la probleme care se pun școlii și pedagogiei”; în termenii teoriei clasicului Claude Bernard, „metoda experimentală este, în pedagogie, o metodă integrală de pedagogie, care folosește toate celelalte metode de cercetare și care funcționează conform unui raționament experimental, cu schema: „observare” (pentru cunoașterea fenomenului) – „*ipoteză*” (formulată privitor la fenomen) – „*verificarea ipotezei*” (prin date produse de *experimente* realizate de cercetător, deci provocate de el sau invocate de acesta, deci fără să fi fost necesar să întreprindă el experimente) – „*lege*” (formulată conform raționamentului experimental, în cazul și în condițiile în care a fost verificată ipoteza)” [Ibidem, p. 276]; 4) *Pedagogie experimentală* – „pedagogie care, pentru validarea conținutului ei de teorii și date, (...) pentru valorificarea experienței cadrelor din învățământ, utilizează cu precădere *metoda experimentală*, recurge la experiment”; este „axată pe cercetare concretă”; „conduce la constituirea unei *pedagogii științifice*, restrângând neconținut domeniul pedagogiei empirice și teoretice-filozofice”; valorifică metoda experimentală, utilizată de psihologie „în lucrări de specialitate, începând cu sfârșitul secolului al XIX-lea în Europa (A. Binet, W.A. Lay, E. Meumann, Ed. Claparede) și în America (G.S.Hall, E.A. Kirkpatrick, J. Dewey, E. L. Thorndike etc)”; inițial are ca „obiect de cercetare *copilul, elevul, tânărul*” ulterior „și-a extins domeniul de cercetare la probleme legate de metodele de predare, programele școlare etc.”; *pedagogia experimentală* de la noi (mai ales Gh. Tabacaru, Em. Brandza) are meritul „că adoptând o perspectivă sistematică privind fenomenul pedagogic, a supus cercetării experimentale toate componentele (elev, profesor, plan și programe de învățământ, lecție, manual școlar, material didactic, mobilier și local școlar) și toate nivelurile pedagogiei (școlar, extrașcolar, postșcolar)” [Ibidem, p. 330];

Contribuția cea mai importantă a lui Dumitru Muster în pedagogia din România, în epoca *postmodernă*, după anii 1960-1970, o constituie lucrarea „*Metodologia cercetării în educație*” publicată din inițiativa sa, cu contribuția sa materială, la Editura *Litera*, din București, în 1985. Valoarea cărții, care poartă subtitlul „*Ghid în elaborarea și prezentarea de comunicări și lucrări*

metodico-științifice de grad” este evidentă până în zilele noastre, fiind utilizată pe larg de educatoare, învățători și profesori de toate specialitățile, dar și de evaluatori, în conceperea și aprecierea lucrărilor metodico-științifice pentru obținerea gradului didactic I în învățământ. „Durabilitatea cărții este datorată metodei experimentale care se află în centrul metodologiei cercetării expuse” de Dumitru Muster [98, p. 114]. Structura cărții (opt capitole) probează concepția lui Muster despre cercetarea pedagogică, determinată de „prețuirea specială acordată metodei experimentale” [98, p. 177-178]: 1) *Preliminariile cercetării pedagogice* conduc, în final, spre „un proiect de cercetare pedagogică” și spre „sistemul metodelor de cercetare pedagogică” în cadrul căruia metoda experimentală este „metoda integrală de cercetare științifică în pedagogie”; 2) *Ipoteza în cercetarea pedagogică* este centrată pe „punerea problemei” care conduce, cu ajutorul unei analize metodice, la „formularea ipotezei”; 3) *Colectarea datelor cercetării* prin mai multe metode: observarea, experimentul pedagogic, ancheta în documentele școlare, ancheta prin chestionar, fișa pedagogică, teste și probe psihologice (aplicate la specificul cercetării pedagogiei, testul docimologic, tehnici sociometrice, teste proiective, interevaluarea elevilor, analiza produselor unei activități școlare, ancheta biografică, studiul de caz (prin observare/experiment individual, interviu, convorbire), metoda comparată, metode complexe (adevate la specificul anumitor cercetări), documentarea pedagogică („în sprijinul colectării datelor necesare corectării”); 4) *Măsurarea datelor cercetării* la nivel de „pedagometrie” / „educometrie”, utilizând instrumentul matematic în cercetarea pedagogiei, numărarea – (procent, raport, probabilitate), scările de evaluare, clasificarea, barem etalon, standard; 5) *Prezentarea datelor cercetării pedagogice* – prin: tabel de rezultate, reprezentări grafice (histogramă, poligonul frecvențelor, curba frecvențelor, diagrama etc.); psihograma, biograma psihosociograma școlară, psihograma evolutivă, profesiograma; norma docimologică; 6) *Colectivul de experimentare* – *colectivul martor* (sau de control); 7) *Prelucrarea matematico-statistică a datelor cercetării pedagogice* la nivel de valori reprezentative, valori de distribuție, confirmarea ipotezei în condiții de cercetări constatative, cercetări ameliorative, precizări statistico-matematice privind compararea valorilor reprezentative, cercetarea relației dintre fenomen – corelația, analiza *factorială*; 8) *Elaborarea și prezentarea lucrării științifice* – include structura lucrării științifice, valorifică dosarul cercetării pedagogice: deontologia cercetării pedagogice; izvoarele pedagogiei ca știință a educației: indicele autorilor de lucrări comentate, citate etc.: bibliografia generală [99, p. 8]; Monica Moraru, evidențiază o serie de caracteristici ale concepției lui Muster despre cercetarea pedagogică, determinată de evoluția sa ca reprezentant al „pedagogiei experimentale” în epoca postmodernă, în contextul anilor 1970 - 1980: a) apropierea de ceea ce astăzi numim „cercetare calitativă”, implicând rolul „profesorului ca cercetător științific” al propriului proces didactic; b) delimitarea

între cercetarea pedagogică autentică și falsă cercetare pedagogică” [99, p. 20]; c) distincția operată între *cercetarea pedagogică fundamentală*, cu „obiectiv prioritar teoretic – o premisă importantă pentru realizarea oricărei cercetări ulterioare, de tip experimental” – și *cercetarea pedagogică aplicată*, „cu scop practic imediat sau pe termen mediu”, divizată la rândul său în: c-1) *cercetare pedagogică orientată*, „care pleacă de la o situație dată”, de exemplu, de la un model de cunoaștere psihopedagogică a elevului); c-2) cercetare pedagogică aplicativă, cu caracter mai concret, de exemplu, analiza și evaluarea unei metode didactice etc.; c-3) *cercetare-dezvoltare* bazată pe rezolvarea unei probleme prin care „intră în detalii privind procesul de învățământ”; c-4) *cercetarea pedagogică operațională*, bazată pe acțiune în cadrul concret al școlii, clasei de elevi; d) identificarea mai multor variante de cercetare pedagogică „în cadrul cărora *experimentul* constituie o premisă și o finalitate necesară, vezi cercetarea pedagogică: constatativă (descriptivă); ameliorativă; interdisciplinară; multidisciplinară; bazată pe „cercetare-acțiune”; „întreprinsă de cadre didactice în funcțiune” [Apud, 97, p. 179].

Un model-ideal al cercetării experimentale, elaborat de D. Muster ca *model de proiect de cercetare pedagogică* necesar cadrelor didactice în elaborarea unor investigații specifice, susținute pe fondul valorilor promovate de paradigma paradigma educației psihocentriste promovată în cadrul pedagogiei psihologice moderne și postmoderne” (de orientare experimentală), include următoarele componente: a) punerea problemei, în raport de realitatea pedagogică abordată, în contextul aspirației spre perfecționare permanentă a educației și a învățământului; b) definirea temei cercetării pedagogice, în raport de cadrul conceptual în care este integrată problema studiată (didactica generală, didacticele particulare, teoria evaluării etc.); c) formularea ipotezei, ca „idee provizorie în termeni de „control” și de „verificare” a unor date observate înainte și după, cu un colectiv experimental și colectiv martor”; d) colectarea datelor cercetării și măsurarea lor; e) prelucrarea datelor (statistico-matematice etc.) „cu dublu scop: verificarea ipotezei și formularea concluziilor”; f) elaborarea comunicării științifice; g) dosarul cercetării pedagogice întreprinse și comunicate; h) bibliografia utilizată în proiectarea, realizarea și finalizarea cercetării [Apud, 97, p. 179-180].

În spiritul *pedagogiei psihologice experimentale*, Dumitru Muster promovează *metoda experimentală* ca „metodă integrală de cercetare științifică în pedagogie”. Afirmăția sa cu valoare normativă în contextul integrării, în structura sa, a mai multor metode de cercetare: a) *metode de colecționare a datelor cercetării* (observarea, experimentul, ancheta biografică, ancheta pe bază de documente școlare, convorbirea, fișa psihopedagogică, testele etc.); b) *metode de cuantificare*, de măsurare a datelor colectate (metoda ordonării, metoda comparării perechilor, metoda instrumentală, metode antropometrice); c) *metode de organizare a colectivelor de cercetare* (metoda grupurilor echivalente - grupă experimentală și grupă martor, metoda integrală

a grupelor echivalente, metoda panelului, bazată pe anchete repetate etc.); d) *metode de prezentare și prelucrare statistico-matematică a datelor obținute* (media aritmetică, mediana, modulul, abaterea medie, reprezentări grafice, histograma, poligonul frecvențelor, curba frecvențelor, curba Laplace-Gauss etc.) [Apud, 97, p. 180].

În cadrul specific cercetării pedagogice, orientată la nivelul paradigmei pedagogiei psihologice experimentale, „metoda experimentală are o sferă largă” de aplicații. Pe fond ea „este metodă de verificare care conduce la legile științifice prin care ipoteza rezultată din observarea unor anumite cazuri este confirmată pentru totalitatea cazurilor”. *Metoda experimentală*, integrată deplin în structura modelului-ideal de cercetare pedagogică propus de Muster, se perfecționează permanent ca „*metodă integrală de cercetare științifică în pedagogie*”. Valoarea sa strategică rezultă din capacitatea sa de a strânge și de a subordona „într-o unitate funcțională metodele de procurare și de măsurare a datelor, metodele de organizare a colectivelor (n. n. cercetate) și metodele pentru prelucrarea (matematico-statistică) a datelor cercetării” [Ibidem, 42, p. 19].

Analiza istorică a curentului pedagogiei experimentale românești în epoca postbelică – interpretată de noi ca epocă *postmodernă*, după anii 1970 – confirmă valoarea metodologică a *raționamentului experimental* care constituie coloana vertebrală a metodei experimentale, care susține cercetarea pedagogică, prin valorificarea datelor obținute prin toate celelalte metode și tehnici, într-o dinamică bazată pe acțiuni deductive clare de observare – formulare de ipoteze – verificarea ipotezei – (confirmare – infirmare) – susținere a adevărului științific în contextul interpretării rezultatului ca „adevăr logic” și ca posibilă „*lege* în cazul confirmării ipotezei” la nivel experimental [97, p. 181]. Eficiența metodei experimentale depinde de calitatea actului de observare cu ajutorul căruia sunt sesizați „factorii care intervin în fenomene și în legăturile dintre acestea”. „Idea experimentală” (formulă preluată de Dumitru Muster de la clasicul Claude Bernard) este esențială în construcția ipotezei situată, în cercetarea pedagogică „între observare și experiment”. Verificarea ipotezei solicită „controlul unei idei printr-un fapt”. Cercetarea pedagogică aplicată are ca obiect astfel de *fapte observate și supuse controlului experimental* în două situații, sesizate cu exactitate de Dumitru Muster: a) „o situație mai simplă, în care cercetătorul preia fapte observate în mod natural sau întâmplător”; b) „o situație mai specială, în care observația este provocată pe cale experimentală” [Ibidem, p. 182].

Concluziile avansate de Monica Moraru, la care aderăm cu convingere, scot în relief *caracterul deschis al modelului de cercetare experimentală*, propus de Dumitru Muster, apropiat de cerințele paradigmei pedagogiei psihologice în evoluție continuă în epoca postmodernă. În această perspectivă subliniem următoarele contribuții trei contribuții majore ale autorului, semnificative, îndeosebi în plan metodologic: 1) *Valoarea normativă* specială conferită metodei

experimentale prin modul de promovare a „raționamentului experimental care nu presupune neapărat producerea de fapte de experiment”, ci vizează și utilizarea faptelor obținute prin observație sau experiment, dar – am adăuga noi – și prin alte metode de cercetare pedagogică; 2) *Caracterul integrator al metodei experimentale* (auto)perfectibilă ca *strategie a cercetării pedagogice aplicative, cantitativă, dar și calitativă, constatativă (descriptivă), dar și ameliorativă*, care „conferă unitate funcțională metodelor de cercetare pedagogică (n.n. aplicativă) în cazul unui sistem pe care îl putem considera deschis”.

3) Deschiderea spre „noutățile apărute în ultimele decenii, care confirmă viabilitatea procesului de „afirmare a paradigmei curriculumului în toate domeniile științelor educației”, în general, în psihologia educației, în special, inclusiv prin la *teoriile psihologice ale învățării cercetate ca modele potențiale de instruire eficientă* [Ibidem, p. 183].

3.3. Problematika psihologică la nivelul modelelor de instruire

Problematika psihologică a învățării, fixată la nivelul unor teorii consacrate solicită o abordare pedagogică în perspectiva transformării lor în modele de instruire eficiente. Este o temă de cercetare pedagogică fundamentală realizabilă în contextul valorilor promovate de paradigma educației psihocentriste promovată în cadrul pedagogiei psihologice moderne și postmoderne postmoderne, afirmată după 1990. Vom analiza, în acest sens, contribuția următorilor pedagogi de la Universitatea din București, Ioan Neacșu; Sorin Cristea; Ion Negret-Dobridor, Ion Ovidiu Pănișoară.

- **Ioan Neacșu**, asistent al lui Dumitru Todoran, la începutul anilor 1970, titular de mai multe decenii al cursului de *psihologia educației*, la facultatea de Psihologie și Științele Educației, *Universitatea din București*, Ioan Neacșu este un reprezentant de frunte al *paradigmei pedagogiei psihologice* postmoderne, afirmat în mod special după 1990 [50, p. 103]. În analiza noastră vom avea în vedere, în mod special, două lucrări fundamentale: 1) *Instruire și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică RA, București, 1999; 2) *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*, Editura Polirom, Iași, 2010 (Premiul Academiei Române, 2010).

În *Instruire și învățare* (ediția a II-a, revizuită), Ioan Neacșu tratează psihologia educației, ca o disciplină „cu un pronunțat caracter interdisciplinar” exprimat prin denumirea propusă de „*Psihopedagogia instruirii și învățării*” [102, p. 199]. În acest context autorul încearcă să depășească, din start, „limitele câtorva mituri ale psihopedagogiei învățării”: mitul teoriei unice a învățării; mitul „psihologiei genetice”; mitul „absolutizării conduitei raționale în învățare”etc [Ibidem, p. 13-16]. Premisa asumată îl conduce în direcția *tezei de bază a cărții* și a concepției sale integrată în curentul *psihologiei educației postmoderne* în România – realizarea unei instruirii eficiente prin valorificarea unor teorii psihologice ale învățării afirmate istoric, în epoca modernă și postmodernă.

Conceptul de „teorie a învățării, este definit prin trimiterea la analiza propusă de psihologul rus L.B. Helson, citat de Eugen Noveanu [107, p. 127]. - „un sistem de afirmații științifice care definesc esența conținutului, condițiile și bazele învățării”. *Teoriile psihologice ale învățării* îndeplinesc următoarele funcții: a) *informațională*; b) *explicativă*; c) *predictivă*; d) *rezumativă și sistematizare*; e) *praxiologică, normativă și prescriptivă* [102, p. 134]. Pentru *pedagogie*, în general, pentru *psihologia educației* (tratată de Neacșu ca și „psihopedagogia instruirii și a învățării), în special, important este „dialogul teoriilor” care trebuie selectate în perspectiva valorificării lor în cadrul procesului de învățământ: a) teoria operațională a învățării (Galperin); b) teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale (Piaget); c) teoria genetic-cognitivă și structurală (Bruner); d) teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres (Ausubel); f) teoria holodinamică a învățării (Tittone) [Ibidem, p. 29].

Analiza acestor teorii psihologice, în dinamica lor, „de la sinteze la ipoteze”, în termeni *pedagogici*, de la „tendințe și perspective” este realizată de Ioan Neacșu, în cadrul unei viziuni specifice *psihologiei educației*, tratată ca *știință pedagogică* (a educației). Ele sunt plasate în centrul unui demers care are în vedere „laturile esențiale ale procesului de învățământ: obiectivele educaționale, strategiile didactice, evaluarea, profesorul ca instructor și factor stimulator în motivarea elevilor pentru învățare; învățarea ca obiect al cercetării pedagogice (fundamentale, aplicate, empiric - ameliorativă etc.) [Ibidem, p. 51-61]. Pe un astfel de teritoriu, este posibilă acea activitate de cercetare pedagogică fundamentală orientată special spre „conversia teoriilor învățării în modele de instruire” [Ibidem, p. 73-92].

A) Teoria operațională a învățării (Piotr Iakovlevici Galperin), este „teoria acțiunilor mintale”. Învățarea se bazează pe: a) *acțiunea obiectuală* – copilul, elevul învață inițial prin „mânuirea obiectelor”; b) *acțiunea obiectivată* prin „generalizări parțiale”; c) „transformarea acțiunii obiectuale în nivelul reprezentării”, anticameră a gândirii exprimată, în „limbaj cu voce tare”; d) *comunicarea pentru sine*, când „conținutul *gândurilor*” este treptat interiorizat; e) „vorbirea interioară” – „*desfășurarea acțiunii în planul limbajului intern*” [Ibidem, p. 97].

În analiza sa, Ioan Neacșu evidențiază calitatea profesorului ca *instructor* capabil să valorifice aceste „acțiuni mintale” în raport de specificul fiecărei discipline și trepte școlare utilizând contactele senzoriale cu obiectele și resursele limbajului extern și intern, prin metode și mijloace didactice adecvate. Sunt remarcate și limitele teoriei, semnalate chiar de psihologi ruși care observă că: a) teoria „nu are un caracter universal”; (Itelson, 1973); b) „mecanismul interiorizării trebuie privit cu prudență pentru că el „nu explică faptele și procesele psihice” (Rubinstein, 1961); c) apare ca un mecanism al învățării, dar și ca o consecință a ei” (Leontiev, 1967). Chiar Galperin sesizează faptul că *teoria* sa nu are în vedere „criteriul vârstei” care

condiționează modalitatea de ierarhizare a „acțiunilor mintale”; *adultul*, de exemplu, „nu este în situația să ia totul de la început” în învățare [68, p. 28-29].

B) *Teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale* (Jean Piaget) este analizată de Ioan Neacșu din perspectiva contribuției sale la promovarea constructivismului pedagogic care valorifică, în instruire, raporturilor naturale „genetice” și „structurale”, dintre dezvoltare și învățare. Subliniază faptul că „învățarea, subordonată dezvoltării”, depinde de stadiile gândirii (inteligenței) determinate genetic: *stadiul gândirii (inteligenței) senzorio - motorii* (0 – 1 an, 1 an și jumătate); *stadiul gândirii preoperatorii*, care include 2 *substadii: preconceptual* (2 - 4 ani); *intuitiv* (4 -7 ani); *stadiul operațiilor concrete* (7-12 ani); *stadiul operațiilor formale* (de la 11-12 ani până la 14-15 ani) [103, p. 29-32]. Important este ca profesorul: a) să cunoască profund și să valorifice *stadiului* de dezvoltare a gândirii copilului (elevului) în vederea alegerii metodelor didactice adecvate; b) să depună un efort constructiv pentru a exploata pedagogic „capacitatea intelectuală – a elevului – dezvoltată stadial” care susține adaptarea școlară optimă [Ibidem, p. 93].

Pe de altă parte, Ioan Neacșu atrage atenția asupra limitei teoriei psihologice piagetiene criticate de adepții *modelului de învățare – instruire* bazat pe resursele mediului socio-cultural, model lansat în anii 1930 de marele psiholog rus Lev Vîgotski, preluat de marele psihopedagog american J.S. Bruner în anii 1960-1970. Este criticată teza lui Piaget, referitoare la „stadialitate ca fenomen universal”, la faptul că „succesiunea stadiilor este aproape prescrisă” [Ibidem].

C) *Teoria genetic-cognitivă și structurală* (Jerome S. Bruner) este analizată de Ioan Neacșu din perspectiva contribuției sale majore la dezvoltarea psihologiei educației în pedagogia postmodernă. Este subliniat faptul că „problemele învățării – de natură psihologică – sunt strâns legate de cele ale dezvoltării și instruirii, ambele privite într-un context cultural”, *socio-educational* [103, p. 105].

Profesorul Ioan Neacșu face apel la o teză pedagogică fundamentală, lansată de Jerome S. Bruner. *Această teză*, cu valoare metodologică superioară în doemniul psihologiei educației, este următoarea – *dezvoltarea intelectuală poate fi stimulată prin învățare dacă aceasta este organizată adecvat din punct de vedere didactic prin trei modalități de învățare*: a) *acțională*, bazată pe acțiuni concrete, prin manipularea obiectelor, prin exersare, prin construcție etc.; b) *iconică*, „bazată pe organizarea vizuală”, prin imagini, scheme prezentate la tablă sau în condiții de film, video, fotografii, calculator etc. sau prin „tehnici speciale” - de „inserare, completare, extrapolare, ș.a.”; c) *simbolică*, bazată pe „înlocuirea imaginilor prin simbolurile lor (cuvinte sau alte forme de limbaj)” [103], [22].

„*Conversia*” teoriei psihologice a învățării a lui Bruner, în „model de instruire” solicită mai multe *aranjamente pedagogice*, subliniate de Ioan Neacșu: a) prezentarea obiectivelor în legătură cu modalitățile de învățare/instruire (*acțională, iconică, simbolică*); b) desfășurarea

concentrică a conținuturilor învățării/instruirii, într-o variantă *în spirală*; c) realizarea „transferului la nivelul principiilor” care asigură sistematizarea, accesibilizarea, esențializarea; d) perfecționarea profesorului ca „simbol personal nemijlocit al procesului de învățământ” ca model de competență [22, p. 37-38].

D) *Teoria învățării cumulativ ierarhice* (Robert M. Gagné, „*Condițiile învățării*” trad. 1975) este analizată de Ioan Neacșu prin prisma resurselor sale didactice gradualizate de la simplu la complex, la nivelul a opt *tipuri de învățare* tratate ca potențiale *modele de instruire* interpretate din perspectivă a unei psihologii a educației postmoderne [67, p. 60]. a) *învățarea de semnale* (conform modelului condiționării psihofiziologice clasice, Pavlov, 1927; b) *învățarea de tip stimul-stimul* (pe baza legăturii dintre stimulul propus pentru învățare și răspunsul care urmează, Thorndike, 1898; Skinner, 1938); c) *învățarea prin înlănțuire* (prin crearea „unui lanț de două sau mai multe relații sau legături stimul-răspuns”; d) *învățarea prin asociație verbală* (pe baza susținerii lanțurilor stimul-răspuns prin intervenția limbajului; e) *învățarea prin discriminare* (având „la bază învățarea și repetiția”); f) *învățarea prin însușirea de noțiuni* (când elevul „dobândește capacitatea de a da un răspuns comun – cu caracter general – la o clasă de stimuli”); g) *învățarea de reguli*. (când elevul este capabil să învețe „un lanț de două sau mai multe concepte ce vor fi legate” între ele; h) *învățarea prin rezolvarea de probleme* (când „elevul învață și concepe o nouă regulă supraordonată ce combină regulile învățate anterior”).

Ca psiholog al educației profesorul Ioan Neacșu, concluzionează că, „cele opt tipuri de învățare, ordonate de la simplu la complex, dar coordonate între ele” probează „procesualitatea învățării” necesară în condițiile de „ierarhizare” și de „transfer pozitiv vertical” [103, p. 41].

E) „*Teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de proces*” (D. P. Ausubel) este considerată de Ioan Neacșu „mai degrabă o *teorie a instruirii*, rezultat al convertirii, în plan educațional” (ibidem, p. 43). Este subliniată contribuția acesteia la proiectarea eficientă a instruirii evidențiind: a) „principalii agenți ai instruirii profesorul și elevii”; b) „variabilele care participă la constituirea *mediului educațional*” (intrapersonale și situaționale; cognitive și afectiv-sociale); c) „învățarea ca proces fundamental de asimilare și integrare a noului material în contextul cunoștințelor însușite anterior”; d) „însușirea noțiunilor de la simplu la complex”; e) „structura cognitivă”, care „reflectă conținutul și organizarea ansamblului de cunoștințe relevante dintr-un domeniu”; f) stadialitatea dezvoltării, specifică, dar „nu opusă celei avansate de Piaget”; g) „starea de pregătire cognitivă” – „definită în termenii capacității elevilor de a adecva bagajul de cunoștințe la cerințele învățării unei teme noi” [ibidem, p. 47].

F) *Teoria holodinamică a învățării* (Renzo Tittone, 1974) este apreciată de profesorul Neacșu ca model original care preia unele idei piagetiene și extinde „tipurile de învățare” propuse de Gagne, în perspectiva realizării unui învățământ individualizat, diferențiat: 1) învățarea de semnale; 2)

învățarea stimul-răspuns; 3) învățarea prin înlănțuire; 4) învățarea prin asociere verbală (integrare); 5) învățarea de discriminare; 6) învățarea de concepte; 7) învățarea de reguli; 8) învățarea prin rezolvarea de probleme; 9) învățarea de atitudini, dispoziții și motivații; 10) învățarea de opinii și convingeri; 11) învățarea de autocontrol intelectual și/sau volitiv; 12) învățarea de capacități, care vizează selecția și deciziile optime; 13) învățarea socială; 14) învățarea de capacități organizatorice (de natură conceptuală și/sau operativă) [ibidem, p. 48-49].

Valoarea pedagogică a *modelului*, apreciată de Ioan Neacșu pentru capacitatea sa de stimulare a proiectării didactice, este amplificată de noul criteriu de clasificare a tipurilor de învățare, complementar cu cel cognitiv dezvoltat de Gagné – criteriul *dimensiunii socioafective* și *manageriale* a învățării. Un astfel de model care articulează criteriul cognitiv cu cel socioafectiv și managerial este postulat de profesorul Neacșu la nivel de „model holodinamic”. El abordează învățarea psihologic, pedagogic, dar și managerial, la „trei niveluri ierarhice”: a) *tactic* – bazat pe acțiuni și operații „externe” pe termen scurt; b) *strategic* – bazat pe interiorizarea acțiunilor învățării, implicate pe termen mediu și lung; c) *ego-dinamic* – bazat pe „implicarea adâncă și responsabilă a personalității fizico-morale” a elevului [103, p. 49-50].

Cea de a doua lucrare care oferă o imagine integrală a concepției profesorului Ioan Neacșu poartă titlul de „*Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*” [102]. Autorul propune două abordări realizate din perspectiva *psihologiei educației*, interpretată ca știință pedagogică sau ca știință a educației.

I) *Abordarea educabilității ca paradigmă* urmărește „cunoașterea profundă a umanului care ține de limitele principiului formativității” [Ibidem, p. 59-88]. Vizează ordinea de dezvoltare a personalității umane de natură: a) *biologică*; b) *psihologică*; c) *naturală* și *socială*, la nivelul mediului; d) *pedagogică* la nivelul educației de calitate; la care se adaugă intervenția *eului*, la nivel de „*self învățare*” sau de „*self managerial*”. *Modelul clasic, tridimensional al educabilității* se menține, în condițiile în care „eul”, cu funcțiile sale de *reglare* și de *autoreglare* psihică, se află în vârful triumfului, valorificând nu doar rolul determinant al educației, ci și calitatea pedagogică a mediului, pe de o parte, iar, pe de altă parte, „sursa endogenă” a educației, favorabilă dezvoltării umane, în interacțiune cu „sursa exogenă (mediul și educația)” [Ibidem, p. 66]. *Produsul superior* îl reprezintă „personalitatea educată, cultivată, rezultantă a funcționării eficiente a mecanismelor psihice, a autoformării, autoinstruirii și autoeducației”, care presupune deci și valorificarea „eului” ca factor important în mecanismul educabilității [103, p. 67].

Pe acest fond Ioan Neacșu sesizează importanța analizei *teoriilor dezvoltării umane* care pun accent pe: a) *interacționism*: ecosistemic (focalizare pe persoană); *plurinivelar* (focalizare pe schimbările realizate în plan fiziologic, psihologic, familial, social, pedagogic, medical); *situațional* (focalizat pe context); b) *stadialitate* (focalizată pe diferite modele: Piaget, Vîgotski,

Kohlberg etc.); c) abordare *constructivă holistic-spirituală* (focalizată pe teme majore: educație pentru viață, educație pentru incluziune și egalitate, educație pentru creativitate, educație pentru înțelegere etc. [Ibidem, p. 86-87].

II) *Abordarea educației în raport de „matricea dezvoltării umane”* permite aprofundarea unor *dimensiuni generale ale educației* din perspectiva paradigmei psihologiei educației postmoderne. Ioan Neacșu analizează astfel:

1) *Dezvoltarea cognitivă* raportată la *educația intelectuală*.

Perfecționarea educației intelectuale, în contextul paradigmei *pedagogiei psihologice postmoderne*, are loc la nivel de *educație cognitivă* a cărei „logică revoluționară” se bazează pe: a) triada conceptelor – minte, cunoaștere, educație; b) „atlasul creierului uman (etichetat drept echivalentul celebrului Proiect al *Genomului*)”; c) abordarea „educației cognitive ca un echivalent al educației intelectuale” proiectată științific „cu două nuclee: tip *hardware* (creierul uman) și tip *software* (mintea umană, cu modelele și funcțiile ei operaționale)”; d) valorificarea unor modele psihologice „prin reluarea dualității minte – corp în explicarea cauzală a credințelor, dorințelor sau convingerilor spirituale” [103, p. 111-112].

Educația cognitivă, ca variantă a educației intelectuale, în perspectiva psihologiei educației postmoderne, valorifică „matricea factorilor intelectivi încorporați” în orice activitate de învățare bazată pe *acțiuni*: a) *receptare* prin operații cognitive de concentrare, atenție, orientare spațială, orientare temporală, schematizare, semnalizare, conceptualizare, conservare a identității, apreciere a efortului, filtrare informațională; b) *transformare* prin operații cognitive de control mental voluntar, experiența incongruențelor, analiză preliminară a problemelor, investiție în procese perceptivă, adecvare a câmpului cognitiv, interiorizare, formare a reprezentărilor mentale, evocare numerică voluntară, conduită comparativă, scriere / clasificare / categorializare, gândire ipotetică; c) *comunicare* prin operații cognitive de integrare a semnificației, încercare și eroare, proiectare de relații virtuale, depășire a blocajelor, apreciere a efortului verbal, focalizare pe rezultate, feedback autonomie, intersubiectivitate [Ibidem, p. 113].

2) *Dezvoltarea sociomorală* raportată *educația morală*. Este analizată evoluția educației morale din perspectiva psihologiei educației postmoderne, ca susține „o condensată valorizare a competențelor personale cognitive și metacognitive, motric-sportive, socio-afective, relaționale, estetice și spirituale, profesionale”, incluse la nivelul altor dimensiuni generale ale educației, dar care conectate cu valorile sociomorale” [Ibidem, p. 123].

Obiectivul general al educației morale vizează *formarea „persoanei morale”*, bazată pe sentimente morale, voința morală, cunoașterea morală sau mai precis pe „reflexivitate cognitivă-morală” care stimulează „balanța între experiența morală și anticiparea morală” [Ibidem, p. 125]. În proiectarea sa, psihologia educației face apel la anumite „teorii morale” consacrate, analizate de

Ioan Neacșu [103, p. 126]: A) Teoria „*mentalului moral*” (Jean Piaget) care pune accent pe *stadialitatea morală*, care impune strategii diferite de educația morală, la nivel de: a) *morală constrângerii* (7-10 ani); b) *morală cooperării* (12-14 ani), evidențiind existența a trei *etape necesare în educația morală*: 1) etapa *heteronomă* (până la 7 ani) – morală ascultării; 2) morală slabei autonomii (7/8-14 ani) – etapa relaționismului moral; 3) etapa autonomiei relative a conștiinței morale (după 14-15 ani) – [Ibidem, p. 127-128]; B) Teoria stadiilor dezvoltării morale” (Lawrence Kohlberg): a) *premoralitatea*; b) *moralitatea convențională*; c) *moralitatea postconvențională* sau a principiilor morale personalizate de autoacceptare; d) *moralitatea principiilor universale*; *educația morală* parcurge nivelurile formative, special pentru a putea atinge obiectivul general care, din punct de vedere *psihologic*, urmărește dezvoltarea *caracterului* – „o structură a personalității definită valoric, motivațional, relațional, proiectiv și acțional” [102, p. 151]. Principalele programe de educație morală sunt centrate asupra *educației caracterului*.

3) *Dezvoltarea spirituală și religioasă* raportată la *educația moral-religioasă*.

Este abordată de I. Neacșu în contextul psihologiei educației, care ridică problema existenței unei *pedagogii spirituale* având ca obiect de studiu *educația spirituală* ca „educație prin spirit”, considerată „componentă a educației holistice domeniu al *trandisciplinarității*”.

4) *Dezvoltarea psihomotrică* raportată la *educația fizică*.

Psihomotricitatea este abordată ca obiect al educației fizice înțeleasă ca disciplina școlară, dar și ca domeniu ale educației nonformale, prin relațiile create între „educația fizică și sportivă și pe disciplinele opționale” [Ibidem, p. 241-278].

5) *Dezvoltarea emoțional-afectivă* raportată la „*managementul inteligenței emoționale*”.

Este o nouă dimensiune a educației, cultivată de psihologia educației postmoderne care tinde să o transforme, după expresia profesorului Ioan Neacșu, în „*paradigmă reconstructivă a unității cognitive, sociale și emoționale*” [Ibidem, p. 161-236].

- **Sorin Cristea**, profesor la *Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și științele educației, Departamentul de Formare a Profesorilor*, analizează un set de *teorii psihologice ale învățării* ca potențiale *modele de instruire* [49, p. 58]. Are ca premisă următoarea teză – „Teoriile învățării sunt construite la nivelul psihologiei. Transformarea lor în modele de instruire – studiate și aplicate la nivel de pedagogie – rămâne o problemă deschisă” [49, p.5]. Perspectiva psihologiei educației postmoderne, abordată ca *știință pedagogică*, este probată prin analiza realizată în cadrul *clasificării propusă*, raportată la cea clasică (*teorii bazate pe stimul-răspuns, teorii cognitive, teorii centrate asupra motivației și personalității*); [49]. Vor fi analizate astfel *teoriile psihologice bazate pe*: I) *condiționarea schemelor de învățare*; II) *construirea structurilor învățării*, în plan *psihogenetic* (Piaget) și *sociocultural* (Vîgotski, Bruner); în final vor fi evocate și alte teorii psihologice ale învățării, cu resurse pedagogice multiple, valorificabile în prezent (Bloom, Carrol, Ausubel, Gardner Goleman).

I. Teorii psihologice ale învățării bazate pe condiționare abordate pedagogic ca „modele de instruire”

1) *Modelul instruirii prin conexiune* bazat pe *teoria psihologică a învățării* (E.L. Thorndike) este analizat de S. Cristea în funcție de cele „*trei legi fundamentale ale învățării*” elaborate de Thorndike între anii 1903-1913: a) legea stării de pregătire; b) legea exercițiului, c) legea efectului [158]. La nivel de model de instruire, este valorificată „legea exercițiului”, tratată ca *principiu didactic* care urmărește „transformarea schemei *stimul-răspuns* dintr-o schemă inițiat exterioră într-o schemă interiorizată la nivel de *stimul-răspuns activ*”, schemă care „anticipează provocările *instruirii programate*” [49, pp. 18-20].

2) *Modelul condiționării operante a instruirii (B.F. Skinner)* poate fi elaborat prin interpretarea pedagogică a teoriei psihologice a *condiționării operante* a lui Skinner (care pune accent pe *învățarea bazată pe răspuns condițional*, cu funcție de *întărire*) [144]. Sorin Cristea analizează această teorie din perspectiva psihologiei educației postmoderne, care valorifică strategia instruirii programate (devenită, între timp, *strategie a instruirii asistată de calculator*) care susține „construcția secvențelor de instruire”, în varianta programelor liniare (B.F. Skinner, 1971, pp. 170-180) și a „programelor cu ramificații”, mai eficiente pedagogic (B.F. Skinner, 1971, pp. 170-180). Din perspectiva *didactică* modernă, dar și *postmodernă*, este evidențiată importanța pe care o deține, „ordinea programării care poate fi *naturală*” (de exemplu, în învățarea cronologică a istoriei), *logică* (de la simplu la complex), *științifică* (în raport de conținutul științific al fiecărei discipline școlare)” [49, p. 26].

3) *Modelul condiționării ierarhice a instruirii (Robert Gagne)* are la bază *teoria condiționării ierarhice-cumulative a învățării* elaborată de Robert Gagne prezentă deja când am analizat contribuțiile profesorului Ioan Neacșu, la dezvoltarea *psihologiei educației postmoderne* românești. Analiza propusă de profesorul Sorin Cristea evidențiază resursele teoriei lui Gagne situate dincolo de latura condițional-ierarhică, valorificabile în proiectarea curriculară și managerială a instruirii. Sunt evidențiate acele resurse pedagogice ale teoriei referitoare la capacitatea sa de: a) stimulare a complexității graduale a învățării, de la tipurile mai *simple* (învățare prin: *stimul-răspuns*, *înlănțuire de stimul-răspuns*) spre cele *complexe* (învățare prin: *concepte*, *principii*, *rezolvare de probleme*); b) promovare a unui „*management al învățării*” centrat pe organizarea și planificarea eficientă a învățării; c) proiectare calitativă a instruirii plecând de la *învățarea inițială a cunoștințelor* până la *generalizarea cunoștințelor învățate* prin „transfer operațional al cunoștințelor” [67, p. 32-34].

Proiectarea instruirii realizată de Gagne în viziunea teoriei sale psihologice, se bazează pe: a) un set de principii promovate „sub genericul *managementului instruirii: definirea obiectivelor învățării; determinarea structurii (conținutului) învățării*”; alegerea condițiilor (metodologice)

de instruire; *luarea unor măsuri de evaluare continuă* [Ibidem, p. 277-293]; b) un model de anticipare a secvențelor didactice necesare pe parcursul oricărei activități: receptarea, însușirea (integrarea cunoștințelor); stocarea (procesarea cunoștințelor); actualizarea cunoștințelor. Profesorul S. Cristea analizează acest modelul de management al învățării/instruirii, din perspectiva fundamentelor psihologice ale paradigmei curriculumului. Reinterpretarea acestuia la un astfel de nivel, permite avansarea următorului *model de proiectare a instruirii*: a) *organizarea instruirii* (captarea atenției elevilor și anunțarea obiectivelor); b) *planificarea instruirii* („descrierea fiecărui obiectiv concret”/sarcini, conținuturi de bază, metodologie, criterii de evaluare); c) *orientarea instruirii* după un scenariu didactic deschis (actualizarea capacităților prealabile, evaluarea inițială, îndrumări pentru învățare, în condiții de predare-învățare-evaluare continuă; asigurarea probabilităților de transfer; finalizarea prin: aprecierea performanței/evaluare sumativă, realizată frontal, pe grupe și individual [49, p. 31-35].

II. Teorii psihologice ale învățării bazate pe construirea structurilor cognitive ale învățării abordate *pedagogic* ca „*modele de instruire*”

1) *Modelul structurilor genetice ale instruirii (Jean Piaget)* poate fi elaborat pe baza *teoriei psihologice a structuralismului genetic* care operează cu mai multe *concepte* cu mare deschidere pedagogică, valorificabile la nivelul *psihologiei educației* postmoderne: a) *stadiu de dezvoltare* (stadiul *operațiilor concrete*, 6/7 ani – 10/11; stadiul *operațiilor formale*, după 11-12 ani – elevul „acționează prin modele și evaluări verbale conceptuale care stimulează dezvoltarea gândirii (după 15-16 ani) la niveluri de performanță virtuală, apropiate de cele proprii adultului”); b) *operație* – concept la care se raportează *educatorul* pentru „proiectarea unor obiecte care să implice structurile cognitive ale elevului determinate de vârstă”; c) *adaptare* – concept care „impune orientarea instruirii în direcția asigurării unui echilibru optim între *asimilare* (de cunoștințe, deprinderi, comportamente etc.) și *structurile cognitive* angajate în *acomodarea* acestor cunoștințe etc., asimilate, interiorizate, integrate în structuri noi, în contextul mediului școlar și extrașcolar” (49, pp. 34, 35); d) *inteligenta* – „resursă de adaptare intelectuală constituită în măsura în care se asigură un echilibru progresiv între *asimilare* și *acomodare*, având ca rezultat pedagogic *adaptarea* deplină la cerințele mediului școlar și extrașcolar”; e) *funcție* – concept care impune desfășurarea activității didactice în raport de anumite orientări asumate prin obiective [Apud, 46, p. 31-35].

Modelul structurilor genetice ale instruirii este elaborat de S. Cristea în raport de teoria psihologică a structuralismului genetic, integrat în „pedagogia constructivismului genetic” bazată pe teza conform căreia *dezvoltarea stadială determină învățarea*. „Educația de tip constructivist” valorifică structurile genetice ale învățării în cadrul relației dintre: a) *maturare* („creează *premisele naturale* necesare pentru evoluția operatorie a gândirii elevului”); b) *experiență*

(„necesară celui instruit pentru dezvoltarea inteligenței” în diferite forme: *fizică, logico-matematică, psihosocială*); c) *transmitere educativă și socială* (valorificarea unor instrumente de asimilare fără de care *cel ce învață* nu poate înțelege”) [46, p. 35-41].

Pe acest fond, *pedagogia constructivismului genetic* proiectează elaborarea unor „*didactici ale specialităților*”, centrate asupra modului de asimilare a conceptelor specifice fiecărui domeniu: a) *Didactica disciplinelor matematice* – are ca obiectiv general „găsirea celor mai adecvate metode pentru a trece de la structurile naturale dar neraționale – ale elevului – la raționamentul unor *structuri matematice*”; b) *Didactica științelor fizice* - are ca „ca obiectiv general educarea capacității de experimentare” a elevului; c) *Didactica filozofiei* – are ca obiectiv general „educarea intelectuală globală; d) *Didactica disciplinelor literare și umaniste (istorice)* – are ca scop general, esențial, formarea „spiritului istoric” [121, p. 48-51].

2) *Modelul structurilor socio-culturale ale instruirii (Lev S. Vîgotski (1896-1934))*. Teoria psihologică a lui Vîgotski are în vedere „*sociogeneza culturală a învățării*. Promovează o teză diferită față de Piaget – *învățarea* (de calitate, realizată în mediul sociocultural adecvat) determină *dezvoltarea*, o anticipează în „*zona proximei dezvoltări care definește „aria dintre nivelul de dezvoltare actual al copilului și nivelul potențial care poate fi achiziționat cu ajutorul adulților*”. Este esența *pedagogiei constructiviste socioculturale* [163, p. 42-43]. În interpretarea teoriei psihologice a învățării, Sorin Cristea face apel la mai multe concepte psihologice, utilizate de Vîgotski): *Învățarea* – activitate „construită social în contextul interacțiunilor culturale dintre copil și adult; *Esafodaj* – cadrul sociocultural în care are loc învățarea; *Limbajul* – „resursă fundamentală a învățării”; *Colaborarea cu adulții*, (părinți, profesori); *Profesorul* care „intervine în activitatea de învățare în grade, poziționării și focalizării diferite, în raport de zona proximei dezvoltări”; *Zona proximei dezvoltări*, valorificată „în condiții de învățare socială”; *Tehnologia didactică* – „este reconstruită în raport de cadrul (*esafodajul*) existent și de *zona proximei dezvoltări*” [45, p. 43].

Modelul de instruire vîgotskian, valorifică teza lansată încă din anii 1930 conform căreia „*procesele dezvoltării merg în urma proceselor învățării care creează zona celei mai apropiate dezvoltări*” [Apud, 49, p. 45]. Acest model trebuie valorifică raportul învățare-dezvoltare în funcție de specificul vârstei preșcolare, școlare mici etc. *Curriculumul* preșcolar valorifică: a) *fundamentele psihologice*: „gândirea preșcolarului”, realizată prin „*reprezentări generale*”; motivația (restructurarea intereselor și trebuințelor); b) acțiunile automatizate ca *deprinderi*, integrate cu ajutorul gândirii în activitatea de creație; *personalitatea preșcolarului* care „valorifică prezența memoriei care asigură conștiința succesiunii evenimentelor”; c) *fundamentele pedagogice*: obiectivul general – „pregătirea pentru învățarea școlară; obiectivele

specifice: „dobândirea de diverse noțiuni diferențiate”; formarea capacității de „a învăța reactiv după o programă de pregătire pentru însușirea citit - scrisului” [163, p. 310].

Curriculumul pentru școlarul mic trebuie să valorifice studiul lui Vîgotski, „Învățarea și dezvoltarea intelectuală la vârsta școlară mică”(1934), analizat de Sorin Cristea [49, pp. 53-54], studiu care ridică problema fundamentală a raportului dintre „procese de învățare și dezvoltare intelectuală”. Din punct de vedere *pedagogic* importante sunt următoarele *teze*: a) *învățarea*, dacă este susținută calitativ de educatorii adulți, precede și anticipează dezvoltarea; b) *dezvoltarea* este un proces care intervine temporal, la nivelul prezent ca „rezultat al anumitor cicluri de dezvoltare deja desăvârșite”; c) *învățarea* trebuie orientată pedagogic spre „*zona proximei dezvoltări* care reprezintă „ceea ce copilul este capabil să realizeze ajutat de adult” (educator, profesor, părinte, *tutore* etc.). La acest nivel sunt construite: a) obiectivul general al instruirii școlarului mic – organizarea învățării ca resursă socioculturală care anticipează dezvoltarea superioară a copilului mic; b) obiectivele specifice: asigurarea continuității dintre învățarea preșcolară - școlară învățarea școlară (în condițiile în care „învățarea copilului începe cu mult înainte de învățarea școlară”); selectarea *conținuturilor* proprii învățării școlare care duc la însușirea bazelor cunoștințelor științifice”; c) metode didactice bazate pe imitația modelului oferit de adult; pe intuiție, (utilizată ca mijloc nu ca scop didactic, pe teste psihologice eși de cunoștințe, raportate mereu la „zona proximei dezvoltări”. În perspectivă *curriculară*, „la vârsta școlară, învățarea constituie momentul decisiv care determină întregul destin al dezvoltării intelectuale a copilului [Apud, 49, p. 55]. *Concluziile* avansate de profesorul S.Cristea sunt următoarele: a) modelul vîgotskian stimulează învățarea pe baza întregului *activism* al gândirii care trebuie valorificat adecvat de educator; b) „învățarea precede întotdeauna dezvoltarea” doar dacă este proiectată și realizată calitativ [Apud, 49, p. 57-58].

3) Modelul structurilor acționale ale instruirii (P.I.Galperin) este elaborat de Sorin Cristea în urma analizei „teoriei psihologice a acțiunilor mintale” (P.I. Galperin, *Studii de psihologia învățării*, trad. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975). Consideră că această teorie are mari resurse pedagogice, demonstrabile prin faptul că: a) operează distincția între *acțiunea mintală*, care este *psihologică* (reprezentând latura *formativă* a învățământului) și „*conținutul obiectual al acțiunii*”, *nepsihologic*, reprezentând latura *informativă*, proprie fiecărei discipline de învățământ (P.I. Galperin, op.cit., apud Sorin Cristea, 2005, p.58); b) ierarhizează etapele psihologice necesare în activitatea de instruire, dependente de stadiul de vârstă ale celui ce învață și de nivelul atins anterior în învățare: b-1) *etapa acțiunii materiale* – învățarea pe baza mânăuirii obiectelor, concretizării operațiilor cu ajutorul unui material didactic bogat, diversificat etc.; b-2) *etapa acțiunii verbale externe* – învățarea „realizată pe baza calităților limbajului extern” / „cu voce tare, fără obiecte”; b-3) *etapa acțiunii verbale interne* – învățarea „realizată pe

baza calităților limbajului intern” [Apud, 49, p. 58]. *Concluzia* avansată de Sorin Cristea în urma analizei teoriei lui Galperin, convertibilă în *model de instruire* este următoarea – „Eficiența activității profesorului nu depinde doar de capacitatea de transmitere a conținuturilor specifice fiecărei discipline de învățământ, ci, mai ales, de capacitatea sa de a valorifica aceste conținuturi în sens formativ pozitiv, la nivelul „acțiunilor mintale” ale elevilor, dependente de: a) etapele psihologice parcurse; b) experiența de învățare și cunoaștere; d) particularitățile de vârstă și individuale [49, p. 59].

4. *Modelul structurilor cognitive ale instruirii (Jerome S. Bruner)* este analizat de Sorin Cristea pe baza interpretării pedagogice a teoriei psihologice a învățării, dezvoltată de marele psihopedagog american Bruner – „puternic influențată de cercetările lui Vîgotski” [Apud, 49, p. 65] în două lucrări: *Procesul educației intelectuale*, trad. Editura Științifică, București, 1970, a. *Spre o teorie a instruirii*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970, b. *Teoria psihologică a învățării*, dezvoltată de Bruner este numită „teoria structurilor cognitive ale învățării”. Este prezentată de profesorul S. Bruner ca *un model de educație postmodernă*, consecință a afirmării paradigmei *curriculumului*. Teza principală este următoarea „*Structurile cognitive* implicate în învățare au un conținut de natură psihologică. *Transformarea lor în structuri pedagogice* presupune construirea unor modele de instruire eficiente”. [49, p. 67].

Analiza celor două cărți ale lui Bruner, întreprinsă de S. Cristea, aduce o contribuție la dezvoltarea *psihologiei educației postmoderne*. Ea are în vedere două probleme majore: 1) proiectarea procesului educației intelectuale; 2) elaborarea unei teorii a instruirii pe o bază proprie psihologiei educației, dezvoltată în spiritul paradigmei *curriculumului*.

A) „*Procesul educației intelectuale*” este analizat de Bruner în contextul „predării științifice în învățământul primar și secundar”. În perspectiva paradigmei *curriculumului* implică următoarele etape: 1) *Construirea structurii cunoștințelor* – centrată asupra „ideilor fundamentale” ale științei respective care asigură ierarhizarea temelor principale, însușirea principiilor generale ale științei respective, dezvoltarea atitudinilor față de cunoașterea științifică propagată în cadrul disciplinei de învățământ respective [Ibidem, p. 68-69]; 2) *Formarea capacității de asimilare a elevului* – dependentă de „forma intelectuală adecvată” în care este predată *materia* (prin acțiune, imagini, concepte); la acest nivel intervine un *optimism pedagogic* argumentat prin „programe în spirală”; 3) „*Optimizarea raporturilor dintre gândirea intuitivă și gândirea analitică*”, realizabilă prin perfecționarea permanentă a *metodologiei didactice*; 4) *Dezvoltarea motivației optime pentru învățare* prin aspirația către perfecțiune, „trezirea interesului” pentru cunoaștere, dezvoltarea capacității de autocontrol, „stimularea atracției elevilor către descoperire” [Ibidem, p. 68-74].

B) Calea „*Spre o teorie a instruirii*” [21], b), construită pe o bază psihologică proprie *pedagogiei constructiviste socioculturale*, implică; 1) *Definirea instruirii în spirit vîgotskian ca activitate*, „mediată de formele de cunoaștere organizate în cadrul procesului de învățământ prin reprezentare *activă (acțiuni concrete) – iconică (imagini, scheme) – simbolică (limbaj, concepte)*”; 2) *Raportarea modelului instruirii la cele trei structuri cognitive (acționale – iconice – simbolice/verbale, conceptuale)* dependente la rândul lor de vârsta psihologică a elevilor și de stadiul atins în cunoaștere, în învățarea școlară și extrașcolară.

Abordarea psihologică a instruirii în raport de cele trei structuri cognitive este condiționată de mediul sociocultural și socioeducațional creat special de educatori. Modelul de proiectare a instruirii, avansat de Bruner, este interpretat de S.Cristea ca *model de proiectare curriculară*, care ierarhizează și corelează următoarele componente: 1) *Obiectivele instruirii* care valorifică „*predispozițiile*” psihologice ale elevului care permit *activizarea* (atenție, motivației, capacității de autoevaluare și de autodivizare a învățării); 2) *Conținuturile instruirii*. „centrate asupra *structurii de bază* a oricărui domeniu de cunoaștere” incluzând: a) modul de reprezentare al cunoștințelor (acțional, iconic, simbolic/verbal/conceptual); b) „*economia exprimării cunoștințelor*” (în forme concise, clare etc.); c) „*valoarea generativă*” a cunoștințelor; 3) *Metodologia instruirii* chemată să asigure „*o succesiune a învățării*” corectă din punct de vedere *logic și psihologic* prin optimizarea relației intuitiv – rațional); 4) *Evaluarea instruirii* „integrată în metodologia instruirii „ca un mijloc de corectare și perfecționare continuă a activității (elevilor, dar și a profesorului)” [50].

III) Noi teorii psihologice ale învățării valorificabile ca modele de instruire în psihologia educației postmoderne continuă linia constructivismului genetic și sociocultural pe diferite coordonate inovatoare în plan psihologic și social, didactic și extradidactic etc. Identificarea și analiza lor este realizată de S.Cristea din aceeași perspectivă a potențialului lor pedagogic în cadrul *pedagogiei psihologice postmoderne*.

1) *Modelul instruirii depline* (J. B. Carrol, B.S. Bloom) valorifică „*teoria învățării depline*” care urmărește optimizarea raportului dintre *sarcina de învățare* și *unitatea de timp* (necesară pentru îndeplinirea sarcinii de învățare), dependentă de mai mulți factori care condiționează calitatea profesorului (capacitatea de proiectare eficientă) și a elevului (aptitudinile existente, capacitatea de observare, înțelegere, motivare; nivelul anterior al învățării etc). Este realizabil prin aplicarea următorului model de proiectare a învățării depline: a) realizarea diagnosticului învățării; b) identificarea problemelor critice (care trebuie rezolvate); c) prezentarea obiectivelor; d) prezentarea materiei care trebuie învățată de toți elevii; e) aplicarea de teste formative; f) aplicarea de programe de remediere (pentru elevii - problemă); g) aplicarea

de programe de îmbogățire a cunoștințelor (pentru elevii foarte buni); h) învățarea prin cooperare (instruire în grup, microgrup); i) aplicarea de teste finale [47, p. 104].

2) *Modelul instruirii complexe* (D. Ausubel) valorifică „teoria coerentă a învățării în școală”; vizează învățarea conștientă, bazată „înțelegerea materialului studiat, dobândită gradual, de la logic spre psihologic”, realizabilă ca *învățare prin receptare* - prin *descoperire*. În analiza sa, S. Cristea evidențiază importanța celor două tipuri de învățare, interpretate ca strategii didactice. Superioritatea învățării prin descoperire nu exclude rolul jucat inițial, dar și în alte situații, de învățare, bazată pe tehnici de instruire programată [Ibidem, p. 117].

3) *Modelul instruirii bazată pe inteligențele multiple* (**H. Gardner**) este interpretat de Sorin Cristea ca model care stimulează valorificarea tuturor resurselor psihologice ale personalității elevilor, în actul învățării, nu doar a celor cognitive (verbale și matematice), solicitate prioritar în școală. Reușita instruirii depinde de capacitatea profesorilor de identificare și valorificare a „inteligențelor multiple” - inteligența: muzicală, corporală, logico-matematică; verbală; spațială; interpersonală; intrapersonală. O astfel de abordare are mai multe implicații educative: a) oferă mai multe căi de abordare a învățării (ca organizare, stimulare metodologică, evaluare); b) anticipează progresia școlară în raport de mai multe criterii; c) permite centrarea pe „punctele tari” ale fiecărui elev; d) transformă orice „punct tare” în resursă favorabilă învățării eficiente, valabilă nu doar în cadrul restrâns, propriu unui singur tip de inteligență; e) stimulează „folosirea mai bună a *inteligențelor* pe care le deținem” nu doar pentru descoperirea talentelor, ci „pentru multiplicarea șanselor de reușită ale tuturor elevilor” [49, p. 118].

4) *Modelul instruirii bazată pe valorificarea inteligenței emoționale* (**D. Goleman**) este interpretat de S. Cristea ca o contribuție importantă în domeniul *psihologiei educației postmoderne*. Ca *nouă teorie psihologică a învățării*, stimulează formarea de abilități pedagogice aflate în legătură cu *inteligenta emoțională*: încredere; curiozitate; activism susținut afectiv; control de sine; comunicare deschisă, cooperare – „pentru a-și echilibra nevoile proprii cu ale celorlalți [Apud, 49, p. 151-153]. Ca model de instruire, susține elaborarea unui „*curriculum pentru educația emoțională*” centrat pe: a) un obiectiv general - formarea competențelor emoționale necesare pentru adaptarea la mediul școlar și extrașcolar; b) trei obiective specifice: „controlarea impulsurilor”; „stăpânirea stărilor negative (furie, deprimare, egoism etc.)”; c) „găsirea de soluții creatoare pentru problemele sociale la nivelul clasei, școlii, comunității etc.” [Ibidem, p. 153]. Are ca țintă finală „*proiectarea unui nou model de elev*: mai responsabil; mai capabil să gândească pozitiv, c) mai popular și mai curajos; mai *pro-social*, (cooperant, democratic, apt să prevină și să rezolve conflicte” [Ibidem, p. 153-155].

Valorificarea *teoriilor psihologice ale învățării*, ca *modele de instruire*, poate conduce la elaborarea unor noi proiecte de activitate didactică. Un astfel de proiect, de tip *curricular*, propus în finalul cărții, dezvoltă următoarea structura tridimensională: a) organizarea resurselor

disponibile în cadrul unor forme de organizare (învățământ frontal, pe grupe, lecție mixtă); b) planificarea activității didactice (obiective – conținuturi de bază – metode/evaluare; c) implementarea planificării la nivelul corelației psihologice și pedagogice sau didactice dintre acțiunile de *predare – învățare – evaluare*, în cadrul unui scenariu didactic deschis care include: *evaluarea inițială, predarea-învățarea-evaluarea continuă, evaluarea finală/sumativă, cumulativă* (la sfârșitul activității didactice).

- **Ion Negreț-Dobridor** și **Ion-Ovidiu Pânișoară**, profesori dr. la *Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Departamentul de Formare a Profesorilor*, dezvoltă, în cartea *”Știința învățării - de la teorie la practică*, un demers ambițios de descriere, caracterizare și operaționalizare a câtorva dintre marile *teorii* (n.n. psihologice) care au jalonat sinuosul drum al cercetării învățării umane și infraumane”. Analiza este realizată în contextul paradigmei *pedagogiei psihologice postmoderne* care stimulează afirmarea *psihologiei educației ca știință pedagogică*, prin: a) *obiect de studiu specific* - „cercetarea învățării umane și infraumane”, din perspectiva evoluției sale ca „învățare eficientă” în contextul procesului de învățământ; b) *metodologia de cercetare specifică*, elaborată interdisciplinar, la nivelul relației dintre *teoriile învățării* apropiate de *pedagogie ca știința educației și metodele didactice*, implicate în „arta pedagogică”; c) *normativitatea domeniului* construită în zona tehnologiei didactice, „redirecționând metodologia învățării în relațiile de filiație directă sau mediată pe care le poate avea aceasta cu teoriile învățării” [104].

Contribuția remarcabilă a celor doi profesori universitari de la *Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București*, la dezvoltarea *paradigmei pedagogiei psihologice postmoderne* constă în „asumarea unei norme de fidelitate” față de „teoriile învățării expuse sintetic” - în partea I a lucrării, intitulată „Teorii semnificative” - „dar cu deschideri ample spre *metodologia didactică*, analizată în partea a II-a, dezvoltată sub genericul de „Metode eficiente”. În acest context, sunt: I) analizate mai multe „teorii psihologice semnificative”; II) prezentate *metodele de învățare/instruire* care pot contribui la aplicarea *teoriilor psihologice semnificative*.

I) Teoriile psihologice semnificative analizate sunt următoarele:

1) *Teoria conexionistă a învățării* (**Thorndike**, *Principiile fundamentale ale învățării* (1932) [Ibidem, pp.21-29].

2) *Teoria învățării prin contiguitate* (**Guthrie**, *Psihologia învățării*, 1935). Este evidențiat faptul că în condiții de „învățare contiguă, reacția (răspunsul) este asociat cu stimuli noi”; în plan didactic stimulează apariția unor „teorii secundare”: *teoria inhibiției asociative* (există asocieri pozitive dar și negative); *teoria uitării* (care impune reînvățare sau reantrenare); *teoria motivației* (care dirijează asocierile în cadrul activității) [Ibidem, p.35-42].

3) *Teoria condiționării operante și a instruirii programate* (**Skinner**, *The Teaching machines* („Mașini de predare”), 1958; *The Tehnology of Teaching* (*Tehnologia predării*), 1968). Este evidențiată ideea principală a autorului conform căreia *instruirea programată* trebuie organizată pe baza „*principiului autoconsolidării învățării*” în *condiții normative* precise: a) evidențierea momentului de apariție a răspunsului la stimul; b) realizarea răspunsului propriu-zis; c) valorificarea „consecințelor consolidatoare” [Ibidem, p. 45]. În cadrul *învățării școlare, predarea*, văzută ca „aranjare a probabilităților de învățare”, este perfecționată prin „*mașinile de predare*” care: a) fac posibilă *instruirea programată*, organizată pe baza „*principiului autoconsolidării învățării*” (Ibidem, p.46); b) oferă elevului (dar și profesorului) posibilitatea de autocontrol, „trecând printr-o succesiune de pași bine construiți”, în condiții de *întărire* pentru fiecare răspuns corect „folosind acest *feed-back imediat*” în plan didactic, dar și motivațional [Ibidem, p.62-65]. *Concluziile* celor doi profesori și cercetători bucureșteni scot în relief „eșecurile și triumfurile *skinnerismului*” care „preconiza moartea școlii și dispariția profesorului datorită omnipotenței instrumentelor autoinstrucționale” [Ibidem, p.66].

4) *Teoria modelării și învățării sociale* (Bandura, *Principles of Behaviour Modifcation*”, 1969; *Social Learning Theory*, 1971). Este evidențiată teza de bază a acestei teorii - „toate fenomenele de învățare ce rezultă din experiențe directe pot apărea datorită analizei comportamentului celorlalte oameni”. Sunt subliniate *consecințele pedagogice* ale acestei teze care permite: a) *valorificarea capacității celui ce învață* de „a dobândi modele de răspuns intrinsece prin simpla analiză a performanțelor modelelor apropiate”; b) *elaborarea unei metodologii didactice* centrată pe „desemnarea *învățării observaționale ca imitație generalizată*”; c) identificarea variabilelor psihologice importante în orice *învățare socială*: *atenția*, care stimulează observarea calitativă; *retenția* prin „operațiuni de repetiție”; „procesele de reproducere motorie” (a unor comportamente observabile); procesele motivaționale de întărire ca reacție de autoevaluare [Ibidem, pp.68; 72-78].

5) *Teoria consolidată a învățării sociale* (**Miller, Dollard**). Este evidențiată dimensiunea normativă a acestei teorii, bazată pe patru principii (*stimulul; răspunsul; sugestia; recompensa*) care ordonează cele patru *categorii de acțiuni psihologice* subordonate *învățării sociale*: a) acțiuni bazate pe: a-1) anihilare, recuperare spontană, descreștere a generalizării, discriminare, descreștere a efectelor recompensei; a-2) răspuns anticipativ, răspunsuri și recompense achiziționate; valorificarea anxietății sau a mâniei în dobândirea de impulsuri favorabile învățării; b) acțiuni mentale superioare, bazate pe: b-1) *conceptualizare*; b-2) *construcția judecăților și raționamentelor*; c) acțiuni bazate pe *învățarea prin imitație*, prin: c-1) modele de prestigiu; c-2) stimul de grup; c-3) copiere și difuziune; c-4) valorificarea „comportamentului conflictual”; d) acțiuni bazate pe „analiza cibernetică a comportamentului prin: d-1) „legături feed-back”; d-2) „feed-back *proprioceptiv*”; d-3) corectarea

distorsiunilor; d-4) „indiciu multiplu” (cu mai multe răspunsuri potențiale); d-5) prin „maturizarea conceptelor” [Ibidem, p. 86-98].

6) *Teoriile gestaltiste ale învățării*, bazate pe *înțelegere (Kohler)* sau pe *dinamica activității (Lewin)*. Este evidențiată opoziția dintre aceste *teorii* și teoriile *behavioriste*. *Teoriile gestaltiste* pun accent pe dobândirea „structurii” (în plan cognitiv), exprimată printr-o anumită *configurație* care reprezintă „o calitate a formei”, *organizată și localizată* ca „întreg funcțional”. Se bazează pe „trei legi de organizare”: a) *legea închiderii* - vizează „tendința acțiunilor, percepțiilor, gândurilor să devină forme (închise) simetrice”; b) *legea proximității* - vizează faptul că „obiectele percepute în apropiere imediată, unul față de celălalt, sunt observate ca fiind un întreg”, *principiu esențial pentru organizarea învățării*; c) *legea similarității sau egalității* - vizează „tendința obiectelor asemănătoare ca formă, culoare etc. să fie percepute ca o *formațiune*”.

Teoriile învățării promovate la acest nivel pot fi convertite într-un model de instruire eficient prin capacitatea sa de a stimula: a) gândirea productivă; b) înțelegerea conținuturilor receptate; c) învățarea perspicace, relațională, prin iluminare, fixată în memorie ca „*formă recunoscută*”; d) învățarea globală conștientă de faptul că „ceea ce se întâmplă cu *întregul* nu poate fi dedus din caracteristicile *părților* luate separat” [Ibidem, p. 99-103].

7) *Teoria disonanței cognitive (Festinger, "A theory of Cognitive Dissonance")* (1975). Este evidențiată importanța *pedagogică* a noțiunii psihologice de „*disonanța cognitivă*” care definește „relația dintre cunoștințele care nu reușesc să se alăture armonios” dintr-o „nepotrivire psihologică” recuperabilă prin *învățare*. Valoarea pedagogică a acestei teorii psihologice rezultă din faptul că *disconfortul cognitiv*, resimțit în învățare ca urmare a „disonanței cognitive”, poate constitui o sursă a învățării eficiente în măsura în care aceasta (*disonanța cognitivă*) este sesizată și valorificată corect și la moment oportun. Soluția strategică, productivă didactic, la nivel de model de instruire, constă în „reconstituirea cunoașterii” pentru a putea asigura „eficacitatea eforturilor direcționate asupra micșorării disonanței” [Ibidem, pp. 109-116].

8) *Teoriile umaniste ale învățării* apar ca „reacție la psihologiile reduționiste (freudismul și behaviorismul)” promovând o concepție bazată pe: a) abordarea persoanei ca întreg; b) evidențierea importanței „aspectelor creative și intenționale al individului”; c) prețuirea libertății și demnității umane; d) aprecierea „calităților umane dincolo de simpla considerare mecanicistă sau reduționistă a personalității” [Ibidem, p. 117]. Autorii reprezentativi analizați de profesorii bucureșteni Ion Negreț-Dobridor și Ion - Ovidiu Pânișoară sunt Carl Rogers și Abraham H. Maslow.

A) *Teoria libertății de a învăța (Carl Rogers, „Freedom to Learn, 1969)*. Această teorie valorifică „un sistem de psihoterapie nondirectivă centrată pe client”, bazată pe delimitarea operată între învățarea cognitivă („fixarea anumitor asociații”) și învățarea *empirică* (având

„calitatea implicării personale, care cuprinde întreaga experiență”). Are în vedere *educația umanistă* care valorifică *învățarea empirică, experiențială*, susținută *pedagogic* la nivel de:

a) *Normativitate a educației umaniste*, opusă *educației tradiționale (dirijistă în predare, învățare, evaluare)*, bazată pe 10 principii – vezi *principiul*: valorificării *potențialului nativ pentru învățare* al fiecărei personalități; *învățării în raport de experiența proprie*, prin *autodepășirea sinelui*; *învățării pentru depășirea situațiilor critice* prin „schimbare în structura sinelui”; *învățării eficiente* realizată „mult mai ușor când *amenințările externe sunt minime*”; *învățării în condiții de securitate personală*, realizată diferențiat; *dobândirii și perfecționării învățării prin acțiune* care implică „o confruntare experimentală directă cu problemele practice, sociale, etice, filozofice de ordin personal”; *participării efective la procesul de învățare* „trăind cu consecințele fiecărei alegeri”; „*învățării voluntare care implică întreaga persoană a celui care învață*”; *autocriticii și autoevaluării învățării* pentru dobândirea *încăderii în sine* cu eliminarea evaluării externe, inutilă în activitatea *creativă* care „înfloresc numai într-un cadru al libertății”; „*învățării procesului de învățare*” în „*continuă deschidere către experiență și acceptarea schimbării sinelui*”.

b) *Metodologie a învățării experiențiale* care pune accent pe caracterul *liber, nondirectiv*, al instruirii, realizată prin acțiuni didactice de: b-1) valorificare a corpului de cunoștințe stocat; b-2) îmbogățirea procesului de descoperire a cunoștințelor noi; ambele acțiuni didactice sunt subordonate subordonate unui *scop formativ general* de mare actualitate - „*să învățăm cum să învățăm*” cu implicare permanentă în procesul schimbării [Ibidem, p.118-132].

Pe baza *principiilor și a metodologiei*, prezentate anterior, teoria psihologică *a libertății în învățare* poate fi valorificată didactic la nivel de: **a)** *model al facilitării instruirii* prin transformarea radicală *profesorului* care devine *facilitator* responsabil de: a-1) crearea climatului psihosocial optim pentru învățare în clasă; a-2) „extragerea și clarificarea scopurilor individului din clasă ca și a scopurilor mai generale ale grupului”; a-3) susținerea fiecărui elev pentru „a îndeplini acele scopuri care contează ca forță motivațională ce se află în spatele învățării semnificative”; a-4) organizarea resurselor pentru *învățare* utilizabile pentru „autodepășire și pentru îndeplinirea scopurilor”; a-5) respectarea și stimularea tuturor disponibilităților elevilor (afective, motivaționale, intelectuale etc.); a-6) *consilierea* elevilor în condiții de *învățare participativă*; a-7) *autoevaluarea* corectă a propriilor calități și limite; **b)** model al „*finalității educaționale absolute*”, având ca „*ideal*” *formarea la cote maxime* a unei „persoane ce acționează liber, în toată plinătatea potențialităților sale”, *creativă*, aptă de schimbare, de autodezvoltare „pe sine și prin *noul* din sine în fiecare moment” [Ibidem, p.132].

B) *Teoria umanistă a învățării intrinseci (Abraham H. Maslow)*. Este analizată contribuția acestei *teorii* la dezvoltarea *pedagogiei psihologice postmoderne* confirmată prin

faptul că: a) promovează „o nouă concepție despre educație”, centrată asupra motivației interne a celui ce învață având ca *scop pedagogic general* „să atingă *optimul* posibil”; b) este centrată asupra *motivației interne* a celui educat pentru „actualizarea de sine a persoanei”, pentru „devenirea sa complet umană [Ibidem, p.133-144].

În analiza celor doi profesori bucureșteni, *pedagogia* dezvoltă pe baza teoriei psihologice a lui Maslow proiectează *un tip superior de înțelegere a naturii umane*, fundamental diferit de cel *behaviorist*. În această perspectivă, face apel la „psihologia psihodinamică sau de adâncime”. Afirmată ca „teoria psihologică a valorilor”, promovează *o concepție superioară despre „un sine care apare ca un fel de natură intrinsecă foarte subtilă”*. La acest nivel putem vorbi de o pedagogie umanistă bazată pe:

a) *o normativitate proprie*, susținută printr-un *imperativ paideutic* care solicită proiectarea unei educații orientată valoric spre dobândirea unei capacități exprimată prin formula „*a învăța să fii o persoană*”, operă a unei *educații intrinseci*, susținută prin *învățare intrinsecă*, adică prin capacitatea celui educat sau intruit de *a învăța permanent* „să fie o ființă umană în general”, dar și „o ființă umană individuală” [Ibidem, p.139];

b) *o metodologie a învățării intrinseci* delimitată în perimetrul *paradigmei pedagogiei psihologice postmoderne*, centrată asupra valorificării motivației intrinseci pentru activitate, opusă celei extrinseci, realizată prin acțiuni didactice orientate spre „descoperirea propriei legături cu specia, la un nivel destul de profund ce fuzionează cu descoperirea sinelui”.

Ion Negreț-Dobridor și Ion-Ovidiu Pânișoară subliniază importanța acestei *teorii* și *metodologii* în contextul dezvoltării *paradigmei pedagogiei psihologice postmoderne* care pledează pentru „marea experiență a învățării personale din timpul vieții” atât de necesară omului pentru descoperirea și valorificarea *sinelui intrinsec* în situații multiple, legate de viața profesională, de existența comunitară, de confruntarea cu evenimente individuale și sociale dramatice, incluzând și *pregătirea morală* pentru trecerea în neființă.

II) Metodele de învățare / instruire care pot contribui la aplicarea teoriilor psihologice semnificative sunt prezentate de cei doi profesori bucureșteni într-o manieră originală, pe fondul *paradigmei pedagogiei psihologice postmoderne*. Această *paradigmă* este centrată asupra legăturilor necesare care pot fi identificate între anumite „teorii semnificative” (de natură psihologică) și anumite „metode eficiente”, situate în zona *pedagogică a metodologiei didactice* sau a *metodologiei instruirii* dezvoltată în cadrul specific *procesului de învățământ*. Cei doi cercetători, își propun ca scop principal „să adăuneze metodele de învățământ la teoriile învățării”. Dificultatea majoră constă în faptul că „în imensa lor majoritate *metodele* se sprijin epistemic și își fundamentează existența pe mai multe teorii și modele”. Pe acest fundal este schițat *un model de abordare a metodologiei instruirii* dezvoltat în raport de *două categorii de*

teorii psihologice ale învățării: a) *teoriile condiționării învățării*; b) *teoriile învățării sociale*. În funcție de aceste două repere se fac trimiteri la mai multe „metode eficiente” de instruire. Pentru *teoriile condiționării*, tipică este *metoda instruirii programate*; pentru *teoriile învățării sociale*, tipică este *metoda învățării prin cooperare*.

Modelul pe care îl construim în funcție de două categorii de teorii psihologice ale învățării, face trimitere la un număr apreciabil de „metode eficiente”, chiar dacă statutul unora dintre ele este mai apropiat de perimetrul *tehnicilor* sau al *procedeeleor didactice*. Astfel, *teoriile condiționării* sunt raportate la un număr de 12 metode de instruire; *teoriile învățării sociale*, sunt raportate la un număr ceva mai mare, de 18 metode de instruire. Totuși cea mai mare parte a metodelor de instruire analizate de cei doi autori (55 de metode de instruire, unele cu semnificație de *tehnici* sau *procedee* de instruire) sunt prezentate distinct, în raport de anumite caracteristici și situații pedagogice și didactice generale și speciale (*utilizarea conflictului în învățare; rezolvarea de probleme; dezvoltare a abilităților de comunicare; valorificare a experienței cognitive*), fără o raportare explicită la o *teorie* sau la mai multe *teorii* psihologice.

Argumentare celor doi autori este prezentată în preambulul *părții a II-a a lucrării* care are ca scop să analizeze mai multe „metode eficiente” dintre care „unele pot fi identificate la intersecția – uneori nerecunoscută – a unor abordări” diferite, contradictorii sau neclare. *Deschiderea metodologică* este conservată însă cu abilitate, în perspectiva unor viitoare cercetări. Astfel, *demersul* inițial, „al prezentării teoriilor învățării cu metode afiliate fiecăreia dintre acestea” nu este anulat, ci doar amânat în condițiile în care „renunțarea nu este definitivă”.

În opinia noastră, metodele (și tehnicile de instruire) care au la bază „utilizarea conflictului de interese”, „rezolvarea de probleme” și de situații-problemă, dezvoltarea abilităților de comunicare și de valorificare a experienței cognitive (reale, simulată) pot fi raportate la *teoriile psihologice constructiviste* de tip *structural-genetic* (Piaget etc.) și de tip *sociocultural* (Vîgotski, Galperin, Bruner etc. [49]. Plecând de la această completare, propunem în finalul *capitolului un model orientativ de abordare a metodologiei de instruire la nivelul raporturilor dintre teoriile psihologice ale învățării și unele metode (și tehnici) de instruire eficiente* [105, pp. 5-10].

1) *Teoriile învățării bazate pe condiționare și metodologia instruirii*: a) Instruirea programată; b) Autodirecționarea învățării; c) Grupul de aprofundare profesională; d) Tehnici de perspectivă; e) Tehnica „Harta obstacolelor”; f) Fișa personală; g) Cercul „complimentelor”; h) Învățarea pe baza inteligenței emoționale.

2) *Teoriile învățării sociale și metodologia instruirii*: a) Învățarea prin cooperare; b) Învățarea cu ajutorul celuilalt; c) Metoda învățării cooperative; d) Baza de date; e) Seminarul socratic; f) Microgrupurile de mentorat; g) Metoda mozaicului; h) Predarea reflexivă; i) Metoda

interacțiunii observate (*fishbowl*); j) Alte tehnici de tip *fishbowl*; k) Grupurile de discuție tutoriale; l) Reuniunea *Phillips 66*; m) Tehnica grupului nominal.

3) *Teoriile învățării de tip constructivist și metodologia instruirii:*

3.1. *Metode bazate pe utilizarea conflictului în învățare:* a) Controversa creativă; b) Tehnica controversei decizionale; c) Tehnica dezbaterilor; d) Tehnica *focus grup*;

3.2 *Metode bazate pe rezolvarea de probleme și de situații-problemă:*

A) *Metode de analiză:* a) *Analiza SWOT*; b) Tehnici de prioritizare; c) Tehnica *fishboning*; d) Analiza cauzelor și consecințelor; e) Cardurile cu sarcini (*task cards*); f) Analiza câmpurilor de forță; g) Diagrama *Venn*; h) Matricea obținerii de date; i) Tehnica lecturii și a scrisului; j) Metoda *SINELG* (Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și a Gândirii).

B) *Metode de rezolvare de probleme și situații-problemă:* a) Reflecția personală; b) Problematizarea; c) Învățarea prin categorisire; d) Cubul; e) Metoda rezolvării creative de probleme; f) Discuția-panel; g) Brainstormingul.

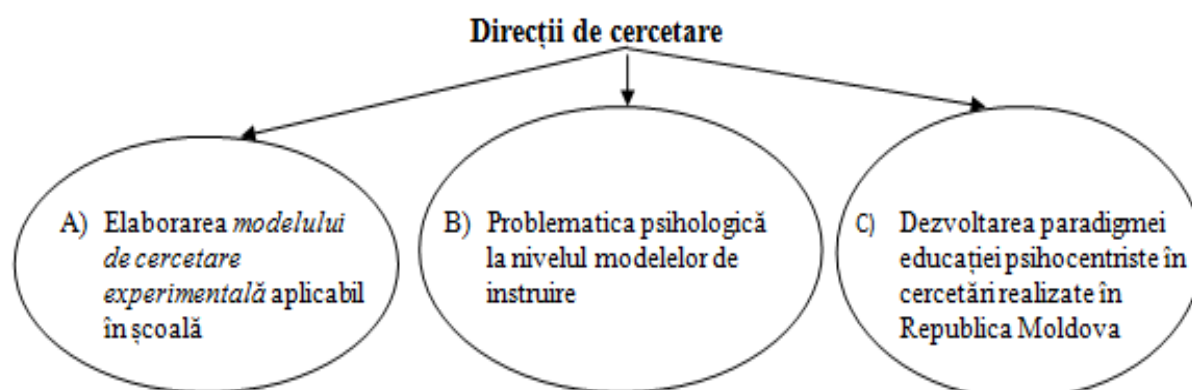
C) *Metode de dezvoltare a abilităților de comunicare:* a) Jocul de rol; b) Metoda jocului de rol; c) Jocul strategiilor de gândire; d) Dramatizarea creativă; e) Exercițiile de spargerea gheții (*ice-breacking*); f) Definirea personală; g) Turul galeriei; h) Tehnica „adevărat și fals”.

D) *Metode bazate pe experiența cognitivă (reală și simulată):* a) Dezvoltarea competenței de învățare; b) Observarea sistematică și independentă; c) Tehnica *IIO* (Intervievator – Experiment – Instruire); d) Tehnica *HEI* (Ipoteză – Experiment – Instruire); e) Experimentul etc.

3.4. Dezvoltarea paradigmei educației psihocentriste în Republica Moldova

Pedagogia în Republica Moldova, afirmată după 1990, în epoca postmodernă, analizează, în tratatele de specialitate, „postmodernitatea în educație” [80, p. 82-89], care se asociază cu tendințele actuale caracteristice dezvoltării sistemului cu multiple deschideri prospective (Fig. 3.1)”.

Din această perspectivă, *postmodernitatea în educație* apare și evoluează în cadrul unei „mişcări supraparadigme” care pune accent pe: educația umanistă, abordarea psihologică a finalităților, accentuarea diversității, promovarea interdisciplinarității, afirmarea „educației pe parcursul întregii vieți”; globalizarea, ca modalitate de *integralizare* a fenomenelor, activităților proceselor etc. *formative* [Ibidem, p. 83]. Implică o direcție majoră de evoluție a pedagogiei, conturată prin aprofundarea problematicii paradigmei *pedagogiei psihologice* în epoca *postmodernă*, abordată special și de cercetători din Republica Moldova, „*prioritizarea umanizării educației*”, susținută prin „*dezvoltarea competenței responsabilizării*” [27, p. 9].



- **Dumitru Muster**, *„Metodologia cercetării în educație. Ghid în elaborarea și prezentarea de comunicări și lucrări științifice de grad”* (1985).

- **Ion Neacșu**, *Instruire și învățare*, 1999 – analiza celor mai importante „orientări contemporane în teoriile „învățării” (Piaget, Galperin, Gagne, Ausubel, Tittone) care pot fi convertite în modele de instruire; *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*, 2010; abordare a educabilității ca paradigmă a psihologiei educației; analiza corelației dintre matricea dezvoltării umane (cognitive, sociomorale, spiritual, psihomotrică, afectivă) și educația intelectuală, morală, religioasă, psihofizică, socioafectivă.

- **Sorin Cristea**, *Teorii ale învățării, Modele de instruire*, 2005 – clasificarea și analiza teoriilor psihologice la nivel de *teorii ale învățării / modele de instruire* bazate pe: a) condiționarea învățării (Thorndike, Gagné, Skinner); b) construirea structurilor cognitive ale învățării de tip psihogenetic (Piaget), sociocultural (Vigotski, Bruner); c) învățarea deplină (Carrol, Bloom); d) valorificarea inteligențelor multiple (Gardner) și a inteligenței emoționale (Goleman).

- **Ion Negreț - Dobridor; Ion - Ovidiu Pânișoară**, *Știința învățării - de la teorie la practică* (2005); analizează relația dintre unele *teorii psihologice ale învățării* și unele *metode didactice*; evidențiază importanța teoriilor umaniste ale învățării (Rogers, *teoria libertății de a învăța*, Maslow, *teoria umanistă a învățării*).

- Afirmarea *postmodernității* în educație, cu argumente situate în diferite domenii: politica educației, epistemologia pedagogică, managementul calității în educație, cercetarea pedagogică, pedagogia familiei, pedagogia universitară, metodologia autoformării.

- Implicarea în dezvoltarea *pedagogiei psihologice post-moderne*:

a) **Bucun Nicolae**, *Managementul resurselor umane* (2004)

b) **Vasile Cojocaru**, *Calitatea educației* (2007)

c) **Dm. Patrașcu**, *Formarea paradigmelor* (2016)

d) **Maia Cojocaru-Boroșan**, *Teoria culturii emoționale* (2010)

e) **Tatiana Callo**, *Pedagogia practică a atitudinilor* (2014)

f) **Otilia Dandara**, *Ghidarea și proiectarea carierei în contextul educației permanente* (2012)

g) **Larisa Cuznetov**, *„Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei* (2015)

Fig. 3.1. Direcții de cercetare a educației psihocentriste promovată de pedagogia psihologică în epoca postmodernă

Reținem „contextul postmodernității”, determinat istoric prin afirmarea paradigmei *curriculumului* din cea de-a doua jumătate a secolului XX, până în prezent, care are ca „problemă prioritară abordarea psihocentristă și sociocentristă a unor fenomene”, activități, procese complexe – educația, instruirea, umanizarea, culturalizarea etc., studiate de „teoriile despre educație, instruire, socializare etc.”.

În cadrul ei, „*paradigma umanistă* este în corelație cu problematica axiologică”, important fiind „semnul comprehensiunii unei personalități în integralitatea funcțiilor psihice” dezvoltate permanent „în situația existențială a propriului interior și a lumii exterioare”. Educația, în epoca *postmodernă*, accentuează, astfel, „*centrarea pe ființa umană* deschisă spre dimensiunea rațională, dar nu în detrimentul intuiției și afectivității”, ci în favoarea *integralității persoanei*, a „*subiectului* care se construiește pe sine” [79, p. 83].

Pedagogia postmodernă, în epoca *postmodernă*, lansată în Republica Moldova după 1990, are drept caracteristică principală adeziunea la valorile educației umaniste, susținută printr-un *etos comunitar* care o menține mereu aproape de paradigma educației psihocentriste promovată în cadrul pedagogiei psihologice moderne și postmoderne, cu argumente specifice, situate în domenii diferite, dar complementare, precum:

a) *Politica educației* (Vlad Pâslaru, *Concepția dezvoltării învățământului în R.Moldova*, în colaborare, 1994 [115]; *Programul național de dezvoltare a învățământului în Republica Moldova*, în colaborare, 1995; *Principiul pozitiv al educației*, 2003, [115]; *(Im)posibila educație*, 2011) [116], b) *Epistemologia pedagogică* (Ludmila Papuc, *Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar*, 2005) [117]; c) *Managementul calității în educație* (Vasile Cojocar, *Calitatea în educație* [38]; d) *Managementul curriculumului* (Lilia Pogolșa, *Teoria și praxiologia managementului curriculumului*, 2013) [125]; e) *Cercetarea pedagogică* (Dumitru Patrașcu; Ludmila Patrașcu, Anatol Mocrac, *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*, 2003 [114]; f) *Pedagogiei familiei* (Larisa Cuznețov, *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2008) [53]; f) *Pedagogia învățământului superior* (M. Șevciuc, coordonator, *Didactica universitară*, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2011; Vladimir Guțu, coordonator, *Cadrul de referință al curriculumului universitar*, 2015) [79]; g) *Metodologia autoformării* (Larisa Sadovei, *Ghid de autoformare la studenți a culturii comunicării pedagogice*, Tipogr. „Garomont-Studio”, Chișinău, 2011) [138] etc.

Lucrările amintite, lista lor fiind deschisă, ar putea să constituie obiect de cercetare al unei teze mai ample, rezervată evoluției pedagogiei în Republica Moldova, în epoca postmodernă. Pe acest fond și în acest context perfectibil, vor fi analizate patru contribuții majore identificate în domeniul specific *pedagogiei psihologice*, abordat, în general, în cadrul tezei noastre, particularizat, în

condițiile epocii *postmoderne*, în acest ultim subcapitol: a) *pedagogia practică a atitudinilor* (Tatiana Callo); b) *cultura emoțională a profesorului* (Maia Cojocaru-Borozan); c) *ghidarea și proiectarea carierei* (Otilia Dandara); d) *consilierea și educația familiei* (Larisa Cuznețov).

- **Tatiana Callo**, „*Pedagogia practică a atitudinilor*”.

Această lucrare contribuie la afirmarea *pedagogiei psihologice postmoderne* prin: a) *argumentul normativ preliminar* ce orientează cercetarea în funcție de „specificul educației și al dezvoltării/cultivării atitudinilor ghidat de preceptele *postmodernismului*”, apreciate și din perspectiva „paradigmei actuale a pedagogiei, cea constructivistă”; b) *obiectivele* asumate în analiza *procesului de formare a formatorilor*: b-1) conceperea atitudinilor la nivel de *dialoguri atitudinale*; b-2) abordarea *atitudinilor* la nivel de *dialoguri pedagogice*; c) *obiectivele* asumate în analiza *procesului de formare a elevilor*; d) realizarea de aplicații educaționale.

Integrăm această lucrare în direcția pedagogiei psihologice postmoderne, datorită semnificației specific psihologice a conceptului de atitudine care are un rol determinant în evoluția personalității *educaților*. *Atitudinea* este definită în dicționarele de psihologie ca „modalitate relativ constantă de raportare a individului (n.n. elevul, profesorul) sau grupului (n.n. clasa de elevi, colectivul didactic, comisia/catedra metodică etc.) față de anumite laturi ale vieții sociale și față de propria persoană” [127, p. 38-39]. De aceea în pedagogia postmodernă atitudinea reprezintă, alături de aptitudini sau abilități (priceperi și deprinderi) dimensiunea psihologică a competențelor care orientează educația spre conținuturi și valori fundamentale pentru formarea și dezvoltare optimă a elevilor. *Atitudinile* susțin psihologic – cognitiv, dar și afectiv, motivațional, caracterial – *competențele* proiectate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ „într-o manieră integratoare ca expresie a abilităților unei persoane de a combina în mod autonom diferite capacități de cunoaștere și deprinderi anterior dobândite” [27, p. 115].

1) *Argumentul normativ preliminar* în favoarea *atitudinilor* ca reper necesar în pedagogia psihologică postmodernă este legat de rolul acestora în proiectarea finalităților educației în calitatea lor de *orientări valorice* prin care omul se formează, „se cultivă ca personalitate” [Ibidem, p. 9].

2) *Obiectivele* asumate în analiza *procesului de formare a formatorilor* vizează:

2.1. *Conceperea atitudinilor*. În plan pedagogic, esențială este calitatea atitudinii de parte *intrinsecă a educației*, în termenii definiți de Allport (1935) de „stare mentală și neuropsihică de pregătire a reacției” față de mediu, de alte persoane sau față de sine”. În plan pedagogic este important să realizăm:

A) Delimitarea clară între atitudinile *pozitive* (respect față de muncă, față de profesor/elev, față de sine) și cele *negative* (generate de diferite prejudecăți) [Ibidem, p. 20-25].

B) Precizarea *tipurilor de atitudini* necesare în educație: a) *activ-optimistă* (nu „fatalist-pesimistă” sau „pseudo-idealistă”; b) *pozitivă*, față de activitățile specifice (învățare, muncă,

creație etc.), de colectiv (respect față de profesori, părinți, comunitate educațională etc.) și de sine (autoapreciere corectă, eliminarea oricărei tendințe de supraestimare – subestimare).

C) Fixarea *caracteristicilor atitudinilor* reflectate în proiectarea și implementarea activităților de educație, instruire etc.: a) centrarea pe problemele esențiale; b) direcționarea clară; c) intensificarea în funcție de context; d) implicarea la nivel caracterial (nu doar afectiv, motivațional, volitiv, cognitiv etc.) [Ibidem, p.30-41].

2.2. *Abordarea atitudinilor*. Implică realizarea unor „dialoguri pedagogice”, urmărind:

A) Evidențierea *dimensiunilor atitudinilor*: a) *psihologică*: cognitivă; afectivă; motivațională; volitivă; caracterială; b) *comportamentală/intențională*; b) *axiologică* - raportarea la valori: morale, științifice, tehnologice, estetice, psihofizice/sportive; formale, nonformale, informale; terminale, parțiale, inițiale; normative, conjuncturale; conceptuale, instrumentale; teoretice, metodologice, practice; sociale, individuale, religioase etc. [Ibidem, pp.41-68].

B) Elaborarea unei *metodologii a formării formatorilor*, bazate pe următoarele *principii și reguli*: a) tratarea atitudinii ca obiect al învățării și schimbării; b) achiziționarea atitudinilor prin: contact direct cu obiectele, activitățile, situațiile *semnificative*; observare și modelare; asimilare a experienței sociale a altor grupuri; dezvoltare cognitivă; c) implicarea permanentă a familiei; d) consolidarea și multiplicarea atitudinilor pozitive dobândite în copilărie și adolescență; e) fundamentarea opțiunilor la nivel de orientare școlară, profesională, socială; f) valorificarea atitudinii ca factor psihologic important în: „asimilarea și practicarea unui cod axiologic”; „grefarea unor *patternuri habituale axiologice*”; susținerea *valorilor autentice* – „împlinire profesională și familială, sănătate, hărnicie, onestitate etc.” [Ibidem, p.75-77];

C) Integrarea deplină a atitudinilor în structura *competențelor* concepute ca *obiective psihologice superioare* valabile la scara întregului sistem și proces de învățământ, la nivel de: a) *competențe-cheie*; b) *competențe ale personalității* (cognitive, afective, psihomotorii); c) *competențe de bază*; d) *competențe cognitive* – „vizează utilizarea teoriei și a conceptelor, precum și a capacităților de cunoaștere dobândite prin experiență”; e) *competențe funcționale* – „deprinderi sau capacități de utilizare a cunoștințelor într-o situație dată”; f) *competențe personale* – „vizează capacitatea adoptării unei atitudini sau a unui comportament adecvat într-o anumită situație”; g) *competențe etice* – „presupun demonstrarea anumitor valori personale și profesionale; h) *competențe profesionale* – necesare pentru exercitarea unei profesii la nivel optim, autonom, autoperfectibil [Ibidem, p.110-117].

3) *Obiectivele asumate în analiza procesului de formare a elevilor* vizează:

3.1. Asigurarea *corelației optime* dintre „succesul școlar și atitudinea noastră”, realizabilă prin: a) *modificarea atitudinii personale* (în raport de situația concretă, evaluată psihologic, în plan cognitiv și noncognitiv, dar și comportamental, în plan școlar și extrașcolar); b) *cultivarea*

atitudinii „ca filozofie de viață”, reflectată în viața școlară și extrașcolară, ca „tipar de gândire” care „înlocuiește semnul minus cu semnul plus”, tendința de a spune „*nu pot prin pot*”; c) *activarea atitudinii realiste* necesară pentru organizarea corectă a stilului de viață școlară și extrașcolară, prevenirea și eliminarea stresului; d) solicitarea *atitudinii critice* pozitive care ne arată „pe dinăuntru ce fel de om ești”.

3.2. *Cultivarea unor dimensiuni speciale ale atitudinii față de școală, învățare, profesor, clasă de elevi, familie, comunitate educațională* (locală, teritorială, națională) etc.: a) *autoevaluarea* consecințelor faptelor tale; b) asumarea schimbărilor necesare în context didactic și extradidactic deschis; c) promovarea optimismului pedagogic ca viziune, ca model de acțiune și de gândire pozitivă, ca sursă de reglare-autoreglare a conduitei *școlare și extrașcolare*; d) perfecționarea permanentă a atitudinilor pozitive în condiții de *relații interpersonale și intrapersonale* [Ibidem, pp.127-155].

4) *Realizarea de aplicații educaționale* confirmă importanța *pedagogiei practice a atitudinilor* afirmată ca direcție de dezvoltare a *pedagogiei psihologice postmoderne* prin:

A) „*Concepția cultivării atitudinilor*” centrate pe valorile fundamentale ale epocii postmoderne în perspectiva unei educații: a) anticipative; b) bazată pe optimizarea relației dintre național și internațional, local și global, tradițional și modern etc.; c) „specifică și deschisă interculturalității”; d) organizată formal și nonformal, deschisă spre informal, în perspectiva educației permanente.

B) „*Statutul pedagogic al atitudinii*” argumentat psihologic ca necesitate resimțită de toți „actorii educației”, în măsura în care atitudinile pozitivă asigură: a) „conștientizarea *valorilor generale ale educației* (binele moral, adevărul științific, utilitatea tehnologică, frumosul estetic, sănătatea psihofizică) și interiorizarea lor prin studiul disciplinelor de învățământ; b) „dezvoltarea *conștiinței critice a elevului*” și a capacității sale de *autoguvernare*; c) „întemeierea (n.n. psihologică) includerii atitudinii în *curriculumul școlar*” ca „organizare stabilă a proceselor motivaționale, afective, cognitive”, ca „principiu unificator al relației individului cu lumea”, ca „verigă de legătură între starea psihologică internă dominantă și contextul vieții sociale”.

C) *Conținuturile curriculare* care reflectă: a) tipologia atitudinilor (pozitive, dar și în cele negative sau neutre, care trebuie eliminate, la nivel de curriculum formal, cu atenție specială acordată *curriculumului ascuns*); b) procesul de esențializare a relației atitudine – comportament; c) aspectele cele mai importante ale valorilor (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice).

D) *Funcțiile pedagogice ale atitudinilor*, perfecționate din perspectivă psihologică în contextul specific activităților de educație, de instruire, de învățare școlară și extrașcolară, de

formare profesională etc.: a) cognitivă; b) adaptativă; c) expresivă; d) de apărare a eului; e) de ajustare; f) de apărare [Ibidem, pp.171-184].

E) *Metodologia formării/cultivării atitudinilor* se bazează pe: a) strategia valorificării experienței directe și indirecte a fiecărui actor al educației; b) reguli care ordonează: contactele directe cu obiectele, fenomenele, procesele pedagogice; socializarea timpurie în familie, grădiniță, clasele primare; antrenarea „factorilor psihologici ce influențează formarea atitudinilor”; „cultivarea unui cod atitudinal” (Ibidem, pp.184, 185).

E) Dezvoltarea problematicii atitudinilor în contextul proiectelor de activitate didactică (lecție etc.) sau extradidactică la toate disciplinele și treptele de învățământ [Ibidem, p.192-234].

- **Maia Cojocaru - Borozan, *Teoria culturii emoționale***. Cercetările autoarei reflectate în monografia *Teoria culturii emoționale*, contribuie la promovarea, afirmarea și dezvoltarea *paradigmei pedagogiei culturii emoționale* în R.Moldova în *epoca postmodernă* [35, p.4]. Aceste cercetări se bazează pe utilizarea unor concepte definite în termenii pedagogiei psihologice postmoderne, interpretate prin prisma *curriculumului*: 1) *Autosugestia* – „procesul psihologic prin care persoana își influențează propria viață psihică și comportamentul în variate circumstanțe”; 2) *Autoreglarea emoțională* – „coordonarea internă a mijloacelor de expresie (semnificații personale, valori moral, norme, idealuri, etaloane, atitudini față de ceilalți, provocări afective interne etc.) cu orientarea generală și dinamică a comportamentului”; 3) *Capital cultural afectiv* – „un ansamblu de valori emoționale ce poate lua două forme de expresie: explicită și implicită; 4) *Caracterul asertiv* – exprimat prin „capacitatea de exprimare a sentimentelor (...), părerilor, gândurilor, în mod deschis”; 5) *Cultura profesională a profesorului* – include: „cultura generală, filozofică, de specialitate și psihopedagogică; 6) *Cultura emoțională a profesorului (CEP)* – „o subcomponentă a culturii profesionale de natură psihopedagogică”; 7) *Competența emoțională (CE)* – „o metacompetență sau capacitate de gestionare a emoțiilor și echilibrarea conduitei afective”; 8) *Coeficientul de emoționalitate (QE)* – „indicile gradului de dezvoltare emoțională”; 9) *Dezvoltare emoțională* – „sporirea QE și trecerea de la un anumit nivel de *cultură emoțională* la unul superior prin formarea/dezvoltare unor competențe emoționale”; 10) *Nivelul de cultură emoțională* – „gradul de dezvoltare emoțională a componentelor structurale CEP, exprimat în calitatea competențelor emoționale”; 11) *Patternul emoțional*; 12) *Potențialul afectiv al personalității* – „vizează disponibilitatea și potențialitățile dezvoltării emoționale a profesorului”; 13) *Pedagogia emoțională* – „știință pedagogică ce examinează conceptele pedagogice operaționale necesare studierii fenomenelor afective ale vieții școlare prin abordări *inter, multi, trans*-disciplinare ale pregătirii profesionale a pedagogilor implicați în proiectarea/realizarea educației emoționale a elevilor conform unor valori afective specifice actului educațional”; 14) *Valorile emoționale* – componentele *axiologice* aflate la baza

comportamentelor afective performante: a) reactivitatea emoțională optimă (în raport de context); b) interconectarea optimă dintre raționalitate – emoționalitate; c) implicarea emoțională complexă; d) exprimarea inteligentă a emoțiilor; e) recunoașterea/diferențierea emoțiilor; f) gestionarea emoțiilor [Ibidem, pp.13-20].

Analiza culturii emoționale este realizată din mai multe perspective:

1) *Istorică*. Din această perspectivă se evidențiază faptul că în ultimele două decenii a crescut interesul pentru problematica afectivității, datorită recunoașterii rolului acesteia în stimularea calității activității de cunoaștere, comunicare, socializare (integrare socială, reușită socială prin educație, cultură etc.), educație, instruire, formare profesională etc.

2) *Conceptuală*. Din această perspectivă este evidențiată *structura culturii emoționale* (cognitivă, empatică, reflexivă, motivațională, relatorie-autoreglatorie, subordonată funcției generale a culturii emoționale care vizează formarea-dezvoltarea *competenței emoționale* – „o metacompetență ce determină și explică în ce măsură omul poate utiliza ansamblul capacităților individuale pentru a înțelege atitudinea celor din jur și pentru a gestiona comportamentul său individual” [Ibidem, p.31].

3) *Praxiologică*. Această perspectivă evidențiază problematica dezvoltării emoționalității umane în context social postmodern care întreține „un sindrom al epuizării emoționale”, amplificat în cazul profesorilor, exprimat prin oboseală, disconfort, nerealizare profesională, tulburare afectivă, atitudini negative, *sindrom* care poate fi depășit prin valorificarea resurselor culturii emoționale.

4) *Curriculară*. Din această perspectivă este evidențiat „un posibil model al profesionalizării didactice în perspectiva competențelor afective”: a) *obiectiv general* – „formarea-dezvoltarea competențelor afective necesare pentru adaptarea profesorului pentru adaptarea la solicitările și presiunile emoționale ale procesului didactic, ale mediului școlar și extrașcolar, ale comunității educaționale”; b) *obiective specifice*: controlarea impulsurilor care pot genera decizi greșite la nivel de management al clasei”; stăpânirea stărilor afective negative, generate de cauze interne și externe, proprii profesiei didactice”; „căutarea soluțiilor inovatoare, necesare în contexte deschise generate de dinamica procesului de învățământ” [Ibidem, p. 93].

Contribuția majoră, adusă de profesor universitar dr.habilitat, M. Cojocaru - Borozan în domeniul pedagogiei psihologice postmoderne constă în construirea unui *model-ideal* al *structurii de funcționare a culturii emoționale a profesorului* [Ibidem, p.145]. La nivelul *dimensiunii intrapersonale*, cultura emoțională a profesorului evoluează pe orizontală care include patru componente psihologice, predominant afective: a) *componenta cognitivă* – cunoștințele afective și experiența emoțională a profesorului; b) *componenta conotativă* – semnificațiile pe care profesorul le conferă conduitelor sale emoționale; c) *componenta motivațional-normativă* – „principii, reguli, funcții ale experiențelor didactice” recunoscute și

respectate de profesor; d) componenta *imaginii de sine* – conferită de aprecierile pe care le are profesorul față de sine și de alte persoane care are *un caracter asertiv*, exprimând capacitatea profesorului de exprimare a sentimentelor, gândurilor, opiniilor etc. în mod deschis. Pe verticala *modelului* putem sesiza *intercondiționările pozitive* existente între cele patru componente ale *dimensiunii intrapersonale* și componentele lor corespunzătoare evidente în planul *dimensiunii comunicativ-emoționale*. La acest nivel vertical putem fixa următoarele tipuri de intercondiționări pozitive: a) *cognitivă – axiologică*; b) *conotativă – integratoare*; c) *motivațional-normativă – discursivă; imaginii de sine – managerială*.

La nivelul *dimensiunii comunicativ-emoționale*, cultura emoțională a profesorului evoluează pe orizontală, reflectând *evoluțiile dimensiunii intrapersonale*, înregistrate, de asemenea, pe orizontală. În mod analogic, *dimensiunea comunicativ-relațională* evoluează prin componentele sale desfășurate longitudinal: a) *axiologică* – bazată pe *valori emoționale* reflectate în conduita profesională a cadrului didactic, concentrate la nivel de empatie pedagogică afectivă; b) *integratoare* – ce contribuie la perfecționarea mesajelor pedagogice prin contribuția aptitudinii sociale de autorealizare, capacității de exprimare autonomă și de inserție maximă); c) *discursivă* – care „vizează funcționalitatea *strategiilor discursive* aplicate”; d) – managerială – „exprimată prin competențe de gestionare a conduitei profesionale în raporturile de comunicare rațională cu înalt randament al implicării emoționale”, ceea ce presupune: stabilitate emoțională, anticipare a reacțiilor emoționale optime etc. [Ibidem, p.154].

Modelul-ideal al culturii emoționale a profesorului evidențiază importanța unor indicatori care intervin la nivel: a) *intrapersonal*, prin perfecționarea imaginii de sine în termenii unor indicatori semnificativi în contextul paradigmei pedagogiei psihologice postmoderne: conștientizarea propriilor emoții; dobândirea încrederii de sine, a respectului „de sine și de alții”, a capacității de „autoevaluare de sine obiectivă”; b) *comunicativ-relațional* prin gestiunea managerială a unor calități psihice speciale de ordin socioafectiv, exprimate prin indicatori precum: ailitatea socială, flexibilitatea emoțională, anticiparea reacțiilor emoționale optime, în condiții de decizii eficiente etc. [Ibidem, pp.155-157]. În această perspectivă, formarea și dezvoltarea culturii pedagogice a profesorului devine: a) *obiect de cercetare* al unei noi *științe pedagogice (a educației)*, construită intradisciplinar, prin valorificarea unor teme abordate de *psihologia educației*, cu deschideri interdisciplinare multiple (teoria curriculumului, teoria instruirii, sociologia educației, axiologia educației, managementul educației etc.); b) *reper axiologic și praxiologic* permanent, implicat în (auto)evaluarea calității prestației didactice și extradidactice a profesorului, exprimată în (auto)cultivarea empatiei sale pedagogice susținută *afectiv*, probată, în ultimă instanță, în „*stilul charismatic de comunicare pedagogică*”, adaptabil la orice context pedagogic și social.

- **Otilia Dandara, *Ghidarea și proiectarea carierei*** . Modelul-ideal al „ghidării și proiectării carierei în contextul educației permanente”, elaborat dintr-o perspectivă metodologică, reprezintă o contribuție substanțială a pedagogiei psihologice postmoderne din Republica Moldova [55, p.167].

Modelul intitulat „metodologic al ghidării/proiectării carierei” promovează „*pedagogia carierei*”, știință a educației construită intradisciplinar (în raport de *psihologia educației*, ca o continuare a *pedagogiei orientării școlare și profesionale*) și interdisciplinar, plecând de la „contextul structural al științelor educației în cadrul pedagogiei sociale, de rând cu pedagogia familiei și pedagogia de gen” [Ibidem, p.165].

Analiza modelului-ideal din perspectiva paradigmei pedagogiei postmoderne curriculare, permite evidențierea dimensiunii sale predominant psihologice, pe linia continuității orientare școlară ă profesională – consiliere școlară/profesională/psihosocială – ghidare, proiectare, perfecționare a carierei socioprofesionale. *Pedagogia carierei* are un *obiect de cercetare* specific, de natură predominant psihologică, implicând multiple abordări intra și interdisciplinare, psihosociale, psihopedagogice, psihoantropologice etc. – „nevoia de ghidare/proiectare a carierei pe tot parcursul vieții, în sensul valorilor educației permanente, în cotextul unui sistem de învățământ cu caracter deschis, impus de problematica lumii contemporane, în societatea informațională, bazată pe cunoaștere.

Din această perspectivă, *pedagogiei carierei*, dezvoltată pe baza unei *metodologii de cercetare de tip intradisciplinar* (perfectibilă în interiorul psihologiei educației postmoderne) și *interdisciplinar / multidisciplinar* (pedagogie – sociologie, pedagogie – management, pedagogie – planificarea educației, pedagogie – filozofie, pedagogie – antropologie etc.) poate fi considerată „teoria nevoii de ghidare/proiectare a carierei. Ea promovează o normativitate specifică, exprimată la două niveluri de generalitate, interpretabile din perspectiva paradigmei pedagogiei psihologice postmoderne: a) nivelul de maximă generalitate – „*Legitatea contextualității funcționale*”, ce definește conexiunile necesare în ghidarea/proiectarea carierei între sistemul social – sistemul educațional – procesul educațional; b) nivelul general, al principiului central – „*principiul integralității*” care ordonează proiectarea prin modalități specifice a ghidării/proiectării carierei la toate treptele sistemului și ale procesului de învățământ, în perspectiva educației permanente, respectând specificul fiecărei vârste psihologice și situații pedagogice (școlare, extrașcolare) și sociale; c) nivelul realizării *ghidării/proiectării carierei* în cadrul specific procesului de învățământ, fiecărei trepte și discipline de învățământ, în perspectiva educației permanente – „*principiul priorității funcționale*” care este fundamentat : c-1) psihopedagogic, vezi „*formarea nevoii sistemului de atitudini și valori*”; c-2) psihovocațional, vezi „*cunoașterea persoanei*”; c-3) psihocognitiv, vezi procesele cognitive implicate pe tot parcursul vieții; c-4) psihoeconomic, psihosocial, psihomanagerial, vezi „*realizarea activității de marketing vocațional*”.

Metodologia de realizare a ghidării/proiectării carierei în perspectiva educației permanente este concepută ca o teorie aplicată. Pedagogia carierei este aplicată la nivel de sistem printr-o abordare a persoanei predominant psihologică și managerială, realizată prin *articularea circulară* a următoarelor etape și acțiuni *pedagogice* [Ibidem, p.180-188]:

1) *Pregătirea/asistența persoanei* necesară pentru ghidarea/proiectarea carierei.

„Este o etapă de acumulări cantitative”, desfășurată de la vârstele copilăriei până spre adolescență, care implică formarea și consolidarea „percepțiilor sociale cu referire la activitățile profesionale”. Asigură condiția necesară pentru realizarea viitoarelor etape, pe fondul evoluției psihosociale a elevului.

2) *Opțiunea profesională*.

Este etapa determinată de o serie de factori: a) interni, psihologici: imaginea despre sine și despre alții, despre unele profesii, despre modul de viață; influențele psihosociale ale mediului etc.; b) externi, sociali: opiniile celor din jur, stereotipurile, prejudecățile etc. Reperele psihosociale implicate în definitivarea opțiunii profesionale sunt fixate la nivelul legăturii între: Cerințele pieții muncii (*Ce trebuie ?*) – *Capacitățile persoanei* (*Ce poate ?*) – Ansamblul de valori și interese ale persoanei (*Ce vrea?*).

3) *Decizia profesională*.

Este etapa „care desemnează un act prin care se încheie o deliberare” exprimând „o judecată categorică, o opinie fermă, care, de cele mai multe ori, reprezintă soluționarea unui conflict (...), alegerea unei alterantive din mai multe posibile, pe baza unei analize și comparări atente” (Ibidem, p.183). Acest citat confirmă dimensiunea psihologică a deciziei, susținută motivațional, dar și cognitiv prin operații logice fundamentale (analiză, comparație etc.). Trebuie remarcată dimensiunea prospectivă a deciziei (școlare și profesionale, dar și sociale) – care „înseamnă a ști să apreciezi șansele de succes, să ierarhizezi urmările în funcție de anumite criterii, a întrevădea și strategia aplicării deciziei” [Ibidem, p.185].

4) *Formarea profesională*

Este etapa carea valorifică acțiunea de „însușire a unor cunoștințe din domeniul profesional, de formare a unui sistem de competențe care constituie condiția de bază pentru realizarea unor roluri profesionale”. Asigură premisa pentru viitoare dezvoltare profesională continuă, necesară în context social (societatea informațională, bazată pe cunoaștere) și psihopedagogic (nevoia de autoperfecționare a personalității umane, capabilă să învețe pe tot parcursul vieții, în sensul valorilor educației permanente).

5) *Managementul carierei profesionale*

Este etapa care marchează o dimensiune importantă a carierei, concepută ca proces formativ pozitiv, permanent, cu caracter deschis. Definierea sa este realizată în termeni de proces psihosocial de

„pregătire, implementare și monitorizare a planurilor de carieră” asumate individual și instituționale (organizațional). Implică o acțiune dublă, complementară, psihologică internă și socială externă care trebuie articulate pedagogic în perspectiva valorilor paradigmei *curriculumului* și ale educației permanente, reflectate specific de paradigma educației psihocentriste promovată în cadrul pedagogiei psihologice moderne și postmoderne postmoderne. Identificăm astfel: a) o carieră internă care „presupune relația dintre succesele profesionale și imaginea de sine” care determină evoluția profesională (pozitivă sau negativă); b) o carieră externă care „se referă preponderent la pașii efectuați / solicitați de o ocupație sau de o organizație pentru a progresa / evolua în acea ocupație / organizație” [Ibidem, p.186]. În contextul unei abordări curriculare care pune accent pe dimensiunea psihosocială a problematicii managementului carierei, perfecționarea acestuia se bazează pe raportarea la două categorii de repere valorice: a) „*reperete suport*, de origine preponderent subiectivă, derivate din particularitățile personalității” (resursele cognitive și noncognitive/afective, motivaționale, moral-volitive, caracteriale); b) „*reperete-context*, cu origine preponderent socială, derivate din specificul de funcționare a instituției” [Ibidem, p.188].

- **Larisa Cuznețov, *Consilierea și educația familiei*** are contribuții la dezvoltarea pedagogiei postmoderne din Republica Moldova, realizate, în mod special, în cadrul teoretic, metodologic și practic imprimat de paradigma sociologică (sau sociocentristă) în condițiile tranziției spre valorile umaniste democrației în societatea informațională, bazată pe cunoaștere. Ne referim la lucrările semnificative elaborate și afirmate într-o *știința a educației*, consolidată în epoca postmodernă, *pedagogiei familiei*. Mai mult decât atât, Larisa Cuznețov se remarcă, la acest nivel, chiar printr-o operă de mare extindere și amplitudine tematică, metodologică, normativă și practică, intitulată „*Tratat de educație pentru familie*” (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2008). *Pedagogia familiei*, temă majoră de mare încărcătură axiologică, psihologică, antropologică, psihosocială, este abordată și din perspectivă specifică paradigmei pedagogiei psihologice postmoderne, cu impact substanțial în spațiul cultural, etnopedagogic din Republica Moldova. Această temă majoră, cu deschideri ample și spre politica educației, spre pedagogia comunitară, este abordată de Larisa Cuznețov „în secțiune sociopsihopedagogică” dezvoltată prin „comunicare”, prin „arta înțelegerii”. O astfel de premisă epistemologică și axiologică, asigură o deschidere amplă spre problema „consilierii și educației familiei” tratată dintr-o perspectivă proprie paradigmei *pedagogiei psihologice / psihocentriste*. La acest nivel încadrăm lucrarea, apărută sub egida „Ministerului Educației al Republicii Moldova”, intitulată „*Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei*” (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2015) (Ibidem, p.36).

3. 5. Concluzii la capitolul 3

Conținutul capitolului III al tezei analizează evoluția educației psihocentriste promovată de pedagogia psihologică românească în epoca postmodernă, începută după anii 1970-1980, dezvoltată, în mod special, după anul 2000. Evidențiază direcțiile de dezvoltare și contribuțiile speciale ale unor autori din România și Republica Moldova.

Direcții de cercetare la nivelul educației psihocentriste în pedagogia psihologică românească postmodernă. La acest nivel, este subliniată continuitatea între pedagogia românească interbelică – postbelică, reflectată în cele două direcții de dezvoltare a domeniului după anii 1960-1970: a) *pedagogia socială* (Stanciu Stoian, *Educație și societate* (1971), *Educație și tehnologie* (1972)); b) *pedagogia psihologică* (Alexandru Roșca, *Psihologia copilului* (1958); Dimitrie Todoran, *Individualitate și educație* (1974).

Direcția pedagogiei psihologice, dezvoltată după anii 1970 valorifică cele două orientări afirmate în perioada interbelică (*experimentală – teoretică*), prin: a) elaborarea *modelului de cercetare experimentală*, cu aplicații în activitatea de perfecționare a cadrelor didactice (Dumitru Muster); b) *analiza teoriilor psihologice ale învățării* din perspectivă *pedagogică*, în vederea convertirii lor în *modele de instruire* (Ioan Neacșu, Sorin Cristea, Ion Negret - Dobridor și Ion Ovidiu Pănișoară); c) dezvoltarea paradigmei educației psihocentriste în Republica Moldova (Tatiana Callo, Maia Cojocaru-Borozan, Otilia Dandara, Larisa Cuznețov).

Modelul de cercetare pedagogică experimentală propus de Dumitru Muster, continuator al direcției pedagogiei psihologice experimentale interbelice. Lucrarea „*Metodologia cercetării în educație*” (1985), concepută ca „*Ghid în elaborarea și prezentarea de comunicări și lucrări metodico-științifice de grad*” utilizabil de cadrele didactice, valorifică „*metoda experimentală integrală*”. Concepția autorului despre cercetare dezvoltată specific în contextul anilor 1970 – 1980, este marcată prin următoarele: a) apropierea de „*cercetarea calitativă*” care stimulează intervenția profesorului ca *cercetător* al propriului proces didactic; b) delimitarea între cercetarea pedagogică autentică – falsă cercetare pedagogică; c) distincția între *cercetarea pedagogică fundamentală* – care „are obiectiv prioritar teoretic” – și *cercetarea pedagogică aplicată*, „cu scop practic imediat sau pe termen mediu” (*orientată, practică, operațională*).

Modelul de proiect de cercetare pedagogică experimentală propus, aplicabil în școală include următoarele componente: a) punerea problemei – în raport de realitatea pedagogică abordată; b) definirea temei cercetării, în raport de cadrul conceptual delimitat (didactica generală, didacticele particulare, teoria evaluării etc.); c) formularea ipotezei, ca „*idee provizorie în termeni de „control” și de „verificare*”; d) colectarea datelor cercetării și măsurarea lor; e) prelucrarea datelor (statistico-matematice etc.) „cu dublu scop: verificarea ipotezei și formularea concluziilor”; f) elaborarea comunicării științifice; g) dosarul cercetării pedagogice.

Metodologia cercetării, include un ansamblu de metode de: a) *colecționare a datelor cercetării* (observarea, experimentul, ancheta biografică, ancheta pe bază de documente școlare, convorbirea, fișa psihopedagogică, testele etc.); b) *măsurare a datelor colectate*; c) *organizare a colectivelor de cercetare* grupă experimentală și grupă martor etc.; d) *prezentare și prelucrare statistico-matematică a datelor obținute* (media aritmetică, mediana, modulul, abaterea medie, reprezentări grafice, histograma, poligonul frecvențelor, curba frecvențelor, curba Laplace-Gauss etc.). În concertul atâtor *metode de cercetare*, prioritară este „*metoda experimentală integrală*, bazată pe *raționament experimental*, „care nu presupune neapărat producerea de *fapte de experiment*”, ci presupune și utilizarea faptelor obținute prin observație, experiment etc.

Problematika psihologică la nivelul modelelor de instruire

În acest subcapitol sunt analizate *teoriile psihologice ale învățării* din perspectiva resurselor lor pedagogice, directe și indirecte care permit convertirea lor în *modele de instruire eficientă*, realizată în perspectiva pedagogiei psihologice postmoderne este inițiată de de profesorii universitari bucureșteni: Ioan Neacșu, Sorin Cristea, Ion Negreț-Dobridor și Ion-Ovidiu Pânișoară.

- **Ioan Neacșu** analizează cele mai importante „orientări contemporane în teoriile învățării” în perspectiva convertirii lor în *modele de instruire*: a) *teoria operațională a învățării* „teoria acțiunilor mintale” (Galperin) – utilă în procesul de învățământ în contextul transformării acțiunii verbale externe în acțiune verbală internă; b) *teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale* (Piaget) – este valorificată în activitatea de instruire la nivelul optimizării raporturilor dintre stadiile de dezvoltare (specifice fiecărei vârste psihologice) și învățarea eficientă cu valențe *formative* superioare; c) *teoria genetic-cognitivă și structurală* (Bruner) – corelează problema dezvoltării cu cea a învățării (realizată prin *acțiuni imagini, concepte*) într-un context cultural”, *socio-educational* mai larg, nu doar didactic, instruirea fiind proiectată pe baza unor scopuri și obiective clar formulate; d) *teoria învățării cumulativ ierarhice* (Gagné) – este valorificată în procesul de gradualizare a instruirii, plecând de la formele de *învățare* simplă (prin: semnale, stimul-răspuns) spre cele *complexe* (prin noțiuni, reguli, rezolvare de probleme); e) „*teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de proces*” (Ausubel) – este interesată ca „*teorie a instruirii*” construită „pe un fundament „cognitivist”, centrat asupra dobândirii „ideilor-ancoră”, valorificate prin *metoda descoperii*. f) *teoria holodinamică* (Tittone) – dezvoltă modelul lui Gagné, prin proiectarea unor noi tipuri de învățare (de atitudini, de opinii, de autocontrol, de capacități de decizie/organizare/învățare socială), care stimulează realizarea unui proces de învățământ individualizat, diferențiat (Ioan Neacșu, *Instruire și învățare* (1999) [102].

În cartea „*Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*” (2010) autorul aduce contribuții majore la evoluția calitativă a *pedagogiei psihologice* în *epoca postmodernă* prin:

A) *Abordarea educabilității ca paradigmă a psihologiei educației* evidențiind faptul că „în educație și prin educație nu totul este posibil; dar multe se înfăptuiesc”;

B) *Abordarea educației în raport de „matricea dezvoltării umanului”*; aflată la baza conținuturilor generale ale educației, în termenii unor corelații *formative* între a) *dezvoltare cognitivă – educație intelectuală*; b) *dezvoltarea sociomorală – educația morală*; (Piaget, Kohlberg); c) *dezvoltarea spirituală – educație moral-religioasă*, „componentă a educației holistice”; d) *dezvoltarea psihomotrică – educația psihofizică*; e) *dezvoltarea emoțional-afectivă – educația socioafectivă*, valorificând teoria inteligenței emoționale, ca „*paradigmă reconstructivă a unității cognitive, sociale și emoționale*”.

- **Sorin Cristea** analizează mai multe *teorii psihologice ale învățării*, grupate pe trei categorii [49]: 1) *Teorii psihologice bazate pe condiționarea învățării*: a) Thorndike, (1983) – *modelul învățării/instruirii prin conexiune*; bazat pe (*legea exercițiului și legea efectului*) *stimul-răspuns*; b) Gagnè, (1975) – *modelul condiționării ierarhice-cumulative al învățării/instruirii*, bazat pe asigurarea condițiilor învățării, de la simplu (învățare stimul-răspuns la complex, învățarea conceptuală, normativă, prin rezolvare de probleme); c) Skinner (1971) – *modelul condiționării operante a învățării/instruirii*; bazat pe întărirea învățării după obținirea răspunsului pozitiv, premisa unei instruirii programate.

2) *Teorii psihologice „bazate pe construirea structurilor cognitive ale învățării*: a) Piaget (1972) – *modelul construirii genetice a structurilor cognitive ale învățării/instruirii*, bazat pe cunoașterea stadiilor de dezvoltare cognitivă care determină modul de învățare/instruire; b) Vîgotski – *modelul construirii socio-culturale a structurilor cognitive ale învățării/instruirii*, bazat pe crearea unui mediu sociocultural favorabil învățării în zona proximei dezvoltări; c) Galperin (1975) – *modelul structurilor acționale ale instruirii*; bazat pe corelația dintre „acțiunile mintale” *materială, externă, internă*), psihologice, și acțiunile obiectuale, nepsihologice, proprii fiecărei discipline de învățământ; d) Bruner (1970) – *modelul construirii socio-pedagogice a structurilor cognitive ale învățării/instruirii*; bazat pe teza organizării învățării în diferite modalități (acțională, iconică, verbală) care asigură generalizarea succesului școlar.

3) *Teorii psihologice noi care promovează modele de instruire bazate*: a) pe „învățarea deplină” (Carrol, Bruner) centrate pe generalizarea succesului școlar prin gradualizarea obiectivelor, individualizarea timpului și a metodologiei etc.; b) valorificarea resurselor cognitive și noncognitive ale *inteligențelor multiple* (Gardner) și ale *inteligenței emoționale*, Goleman).

Teoriile psihologice, validate ca potențiale modele de instruire, pot fi valorificate în proiectarea didactică de tip curricular, la nivelul unei structuri tridimensionale care include: a) organizarea resurselor în cadrul unor forme specifice: frontală, grupală, lecție etc. b) planificarea activității (obiective – conținuturi de bază – metode – evaluare; c) implementarea

planificării într-un *scenariu deschis* care include acțiunile de: evaluare inițială, predare-învățare-evaluare continuă, evaluare finală.

- **Ion Negreț - Dobridor** și **Ion - Ovidiu Pânișoară** analizează corelațiile existente între unele teorii psihologice ale învățării și anumite metode didactice [105]. Sunt avute în vedere următoarele „teorii psihologice semnificative”: a) *teoria conexionistă a învățării* (Thorndike, *Principiile fundamentale ale învățării* (1932); b) *teoria învățării prin contiguitate* (Guthrie; *Psihologia învățării*, 1935); c) *teoria condiționării operante și a instruirii programate* (Skinner, „*Mașini de predare*” 1958); d) *Teoria modelării și învățării sociale* (Albert Bandura, *Teoria socială a învățării*); e) *teoria consolidată a învățării sociale* (Miller; Dollard), se bazează pe patru principii (*stimulul; răspunsul; sugestia; recompensa*); f) *teoriile gestaliste ale învățării*, bazate pe *înțelegere* (Kohler) sau pe *dinamica activității* (Lewin); g) *teoria disonanței cognitive* (Festinger, 1975); valorifică în sens pedagogic, „relația dintre cunoștințele care nu reușesc să se alăture armonios”, stimulând „reconstituirea cunoașterii”.

Teoriile umaniste ale învățării; apărute ca reacție la teoriile psihologice reduționiste (behavioriste sau freudiste) sunt analizate în mod special: a) *teoria libertății de a învăța* (Carl Rogers, „*Freedom to Learn*” (1969); valorifică „un sistem de psihoterapie nondirectivă centrată pe client”, bazat pe învățarea empirică, experiențială, pe implicarea tuturor *resurselor celui ce învață*; pe transformarea radicală a *profesorului* în *facilitator* și *consilier* al învățării / instruirii; b) *Teoria umanistă a învățării intrinseci* (Maslow), centrată asupra motivației interne a celui ce învață, care trebuie valorificată prin *învățare intrinsecă*, opusă celei extinseci, forțată în școala tradițională.

Metodele de învățare/instruire selectate pot contribui la aplicarea teoriilor psihologice semnificative. Analiza realizată de cei doi autori Negreț-Dobridor și Ovidiu Pânișoară conduce la un model de asociere între trei categorii de teorii și de metode: a) *teorii ale învățării bazate pe condiționare* – metode de instruire: instruirea programată; autodirecționarea învățării; tehnica „harta obstacolelor”; fișa personală; învățarea pe baza inteligenței emoționale; b) *teoriile învățării sociale* – metode de instruire: învățarea prin cooperare; seminarul socratic; *mozaicul; predarea reflexivă*; tehnici de tip *fishbowl*; discuții *tutoriale*; reuniunea Phillips 66 etc.; c) *teorii ale învățării de tip constructivist* – metode de instruire bazate pe: c-1) *utilizarea conflictului în învățare* (controversa creativă, tehnica dezbaterilor; tehnica *focus grup*); c-2) *rezolvarea de probleme și de situații-problemă* (problematizarea, cubul, discuția-panel, brainstorming etc.); c-3) analiză (SWOT; tehnica *fishboning*; tehnica lecturii și a scrisului; metoda SINELG /Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și a Gândirii); c-4) *dezvoltarea abilităților de comunicare*: (jocul de rol; dramatizarea creativă; e) exercițiile de spargerea gheții (*ice-breacking*); turul galeriei) etc.

Dezvoltarea paradigmei educației psihocentriste în cercetări realizate în Republica Moldova, afirmată după 1990, analizează, „postmodernitatea în educație”. Adeziunea la valorile

educației umaniste, susținută printr-un *etos comunitar* o menține aproape de paradigma educației psihocentriste promovată în cadrul pedagogiei psihologice moderne și postmoderne, cu argumente specifice, situate și în alte domenii: *politica educației* (Tatiana Callo, Vlad Pâslaru; *epistemologia pedagogică* (Ludmila Papuc); *managementul calității în educație* (Vasile Cojocaru), *cercetarea pedagogică* (Dm. Patrașcu; *pedagogia familiei* (L.Cuznețov), pedagogia culturii emoționale (M. Cojocaru-Borozan), *metodologia autoformării* (L. Sadovei) etc.

În domeniul specific *pedagogiei psihologice postmoderne* este evidențiată contribuția a trei autori reprezentativi: Maia Cojocaru – Borozan, Tatiana Callo, Otilia Dandara, Larisa Cuznețov.

Pedagogia culturii emoționale este o direcție de dezvoltare a pedagogiei psihologice postmoderne argumentată: **a) teoretic** – la nivelul conceptelor care definesc și analizează *autoreglarea emoțională, cultura profesională a profesorului, cultura emoțională a profesorului, competența emoțională, coeficientul de emoționalitate, dezvoltare emoțională* etc.; **b) metodologic** – la nivelul analizei istorice, conceptuale, praxiologice, curriculare a *culturii emoționale*, susținută intradisciplinar, inter și pluridisciplinar; **c) normativ** – la nivelul unui *model-ideal al culturii emoționale a profesorului*, centrat asupra *interdependenței psihologice pozitive* necesară funcțional și structural între *dimensiunea intrapersonală* și *dimensiunea comunicativ-relațională a culturii emoționale a profesorului* [35].

Modelul ideal al structurii de funcționare a culturii emoționale a profesorului evidențiază importanța corelației permanente necesară între dimensiunea *intrapersonală (cognitivă – conotativă, motivațional-normativă, a imaginii de sine)* și *dimensiunea comunicativ-relațională (axiologică integratoare; discursivă; managerială)* a activității și conduitei didactice și extradidactice a profesorului. Aceasta este susținută, pe de o parte, de „intercondiționări pozitive”, iar pe de altă parte, de *valori emoționale* reflectate la nivelul comportamentului empatic al profesorului bazat pe resurse afective pozitive angajate predominant în construcția repertoriului comun cu clasa de elevi, exprimat printr-un *stil charismatic de comunicare pedagogică*”, adaptabil și perfectibil în orice context psihosocial [36].

Analiza culturii emoționale a profesorului la nivel conceptual, metodologic și normativ superior, legitimat epistemologic, a stimulat procesul de constituire a unei noi științe pedagogice postmoderne construită intradisciplinar (vezi raporturile cu psihologia educației) și interdisciplinar (vezi raporturile cu axiologia educației, sociologia educației, managementul educației/clasei de elevi) etc. vizată *pedagogia culturii emoționale* - „știință pedagogică ce examinează conceptele pedagogice operaționale necesare studierii fenomenelor afective ale vieții școlare prin abordări *inter, multi, trans-disciplinare* ale pregătirii profesionale a pedagogilor” [Ibidem, pp.13-20].

Lucrarea *Pedagogia practică a atitudinilor* (T. Callo) contribuie substanțial la afirmarea *pedagogiei psihologice postmoderne* prin: a) *argumentul normativ preliminar* care orientează cercetarea în funcție de „specificul educației și al dezvoltării / cultivării atitudinilor ghidat de preceptele *postmodernismului*”; b) *obiectivele* asumate în analiza *procesului de formare a formatorilor*: b-1) conceperea atitudinilor la nivel de *dialoguri atitudinale*; b-2) abordarea *atitudinilor* la nivel de *dialoguri pedagogice*; c) *obiectivele* asumate în analiza *procesului de formare a elevilor*; d) realizarea de aplicații educaționale [27].

Integrăm această lucrare în direcția pedagogiei psihologice postmoderne, datorită semnificației specific psihologice a conceptului de atitudine care are un rol determinant în evoluția personalității *educaților*. *Atitudinea* este definită în dicționarele de psihologie ca „modalitate relativ constantă de raportare a individului (n.n. elevul, profesorul) sau grupului (n.n., clasa de elevi, colectivul didactic, comisia / catedra metodică etc.) față de anumite laturi

1) *Argumentul normativ preliminar* în favoarea *atitudinilor* ca reper necesar în pedagogia psihologică postmodernă este legat de rolul acestora în proiectarea finalităților educației.

2) *Obiectivele* asumate în analiza *procesului de formare a formatorilor* vizează: a) *conceperea atitudinilor* - prin delimitarea între *atitudini pozitive – negative*; precizarea *tipurilor de atitudini* necesare în educație, fixarea *caracteristicilor esențiale ale atitudinilor*; b) *abordarea atitudinilor*, prin evidențierea dimensiunilor esențiale (psihologică; comporta-mentală; axiologică; elaborarea unei metodologii a formării formatorilor în perspectiva cultivării atitudinilor pozitive; integrarea atitudinilor în structura *competențelor*.

3) *Obiectivele* asumate în analiza *procesului de formare a elevilor* vizează:

a) asigurarea *corelației optime* dintre „succesul școlar și atitudinea noastră”, b) *cultivarea unor dimensiuni speciale ale atitudinii față de școală, învățare, profesor, clasă de elevi, familie, comunitate educațională* (locală, teritorială, națională) etc.

4) *Realizarea de aplicații educaționale* confirmă importanța *pedagogiei practice a atitudinilor* afirmată ca direcție de dezvoltare a *pedagogiei psihologice postmoderne* prin: a) „*concepția cultivării atitudinilor*”; „*statutul pedagogic al atitudinii*” argumentat psihologic; b) *conținuturile curriculare* care reflectă tipologia atitudinilor, procesul de esențializare a relației atitudine – comportament; aspectele cele mai importante ale valorilor (morale, intelectuale, estetice etc); c) *funcțiile pedagogice ale atitudinilor*, perfecționate din perspectivă psihologică (cognitivă; adaptativă; expresivă; de apărare a eului; de ajustare); d) *metodologia formării/cultivării atitudinilor* (prin strategia valorificării experienței directe și indirecte a fiecărui actor al educației și promovarea unor reguli care ordonează interacțiunile, procesul de „asimilare și cultivare a unui cod atitudinal” etc.; e) dezvoltarea specifică a problematicii atitudinilor în contextul proiectelor de activitate didactică și extradidactică la toate treptele și disciplinele de învățământ.

CONCLUZII GENERALE

Teza *Paradigma educației psihocentriste în România din perspectiva pedagogiei moderne și postmoderne*, valorifică rezultatele cercetării fundamentale încadrate în domeniul *pedagogiei istorice*, favorizând producerea valorilor teoretice și metodologice relevante pentru evoluția paradigmei educației psihocentriste în România și în Republica Moldova.

1. Dovezile științifice privind dezvoltarea pedagogiei ca știință, descrise în Cap.1, **au condus la evidențierea coordonatelor generale ale paradigmei educației psihocentriste:** (a) *epistemologică*, bazată pe valorificarea noțiunii de *paradigmă* (Th.Kuhn) care a permis identificarea a *perioade* de evoluție a pedagogiei: a) *preparadigmatică* – anterioară momentului Comenius (*Didactica Magna*, 1657); b) *paradigmatică* – anticipată de Rousseau, *Emile sau despre educație* (1762), lansată la granița dintre secolele XIX-XX, în Germania (Lay, Meumann) și în Franța (Binet); c) *postparadigmatică* - a doua jumătate a secolului XX: contribuția a două *paradigme* (*psihocentristă*, *sociocentristă*), aflate în conflict, rezolvabil prin paradigma *curriculumului* (anticipată de Dewey, stimulată de unele teorii psihologice (Piaget, Vîgotski, Bruner, Gardner, Goleman); (b) *istorică* bazată prin evidențierea a trei direcții în *pedagogia mondială: Pedocentristă* (Ellen Key, „*Secolul copilului*” 1900; *Scientistă – pedagogia experimentală*, Germania (Meumann, Lay, *Didactica experimentală*”, 1903), Franța (Binet, *Ideii moderne despre copii*, 1909); „*Educația Nouă*” – dezvoltată în trei etape istorice: lansarea mișcării la granița dintre secolele XIX-XX (Dewey, Montessori, Claparede; Decoly); afirmarea ca „*Școală A.Ferriere*,1926; valorificarea unor teorii psihologice ale învățării (Piaget, Vîgotski, Galperin, Bruner, Gardner, Goleman etc. ca modele de instruire eficientă (din anii 1930 până în prezent). *Modelul culturii pedagogice în contextul paradigmei educației psihocentriste*, elaborat în finalul capitolului, corelează dimensiunea *istorică – axiomatică* [130], [137].

2. A fost elucidat științific, în Capitolul 2, **procesul de afirmare a paradigmei educației psihocentriste** la nivelul pedagogiei psihologice din România, în epoca modernă, evidențind premisele acumulate în epoca *premodernă* (*pedagogia sociologică*, C. Dimitrescu - Iași; Spiru Haret - *pedagogia psihologică* (Vl.Ghidionescu, I.Găvănescul) și *modernă* (*pedagogia filozofică* G.G. Antonescu, Șt. Bârsănescu, C. Narly) și *științifică: pedagogia sociologică* (S. Mehediți, D. Gusti, P. Andrei, I. Gabrea etc.) și **pedagogia psihologică: a) experimentală**, dezvoltată în *mediul universitar* („U” Cluj: Vladimir Ghidionescu – „*Laboratorului de psihologie și pedagogie experimentală*” (1925); Petre Ilcuș, Florian Ștefănescu-Goangă; *Selecțiunea capacităților și orientarea profesională*, 1929 etc.); „U” București, „*Cercul de studii pentru cercetarea experimentală în pedagogie*” organizat în cadrul *Seminarului Pedagogic Universitar „Titu Maiorescu*” (1932-1938): Emil M. Brandza

„Problema raportului dintre pedagogia științifică și pedagogia filosofică” (1942); Dumitru Muster care susține *pedagogia științifică*, bazată pe metoda experimentală perfectibilă în condiții de laborator; Grigore Tabacaru, „*Didactica experimentale* (1935), concepută ca teorie a învățământului („arta de a-i învăța pe alții să gândească”), nelimitată la studiul elevului, analizând „realitatea școlii”; **b) teoretică**: Gheorghe Comicescu, „*Raportul dintre intuiție și abstracție în învățământ*”, 1929); *Orientarea biologică în știința educației*”, 1931), *Problema întregului în psihologie, în raporturile ei cu educația*” (1943); Ion Nisipeanu, *Didactica generală* (1927) este elaborată în perspectivă psihologică, reflectată în construcția conceptelor de bază (*scop – mijloace – factori ai educației – conținut al învățământului – principii*); c) Dimitrie Todoran *Psihologia educației*, 1942; educația studiată prin contribuția unor concepte psihologice; *metodologia de cercetare* valorifică analiza istorică, observarea, ancheta, experimentul.; *principiile instruirii* se bazează pe „*învățarea gradual dinamică*” analizată; „*Individualitate și educație*” (1974), anticipează valorile pedagogiei psihologice postmoderne [130], [132].

3. S-a demonstrat teoretic în Capitolul 3 evoluția pedagogiei psihologice din România în epoca postmodernă, după anii 1970-1980 și s-a evidențiat: **1) Modelul de cercetare pedagogică experimentală**, susținut de **Dumitru Muster** (*Metodologia cercetării în educație și învățământ*, 1985, continuator al direcției *pedagogiei psihologice experimentale interbelice*; **2) Valorificarea unor teorii psihologice ale învățării ca potențiale modele de instruire eficientă** realizată de: **Ioan Neacșu** în *Instruire și învățare*, 1999; „*Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*” (2010); **Sorin Cristea**, în *Teorii ale învățării, Modele de instruire*, 2005, Ion Negreț-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânișoară (*Știința învățării - de la teorie la practică*, 2005); **3) Dezvoltarea paradigmei educației psihocentriste în contextul pedagogiei postmoderne din Republica Moldova**; reflectă un *etos comunitar* susținut cu mijloace specifice și altor domenii: *politica educației, epistemologia pedagogică, managementul calității în educație, cercetarea pedagogică* etc.; implică analiza unor contribuții specifice paradigmei educației psihocentriste, dezvoltată în epoca postmoderne: Maia Cojocaru-Borozan (teoria culturii emoționale, 2010), Tatiana Callo (pedagogia practică a atitudinilor, 2014), Otilia Dandara (ghidarea și proiectarea carierei), Larisa Cuznețov (consilierea și educația familiei, 2015) [138].

Problema științifică soluționată în cercetare este identificată istoric la granița dintre secolele XIX și XX, cu deschideri ample spre epoca modernă și postmodernă. Este rezolvată în plan: a) *teoretic*, prin analiza conceptelor și principiilor care au dus la afirmarea pedagogiei psihologice în epoca modernă și postmodernă; b) *metodologic*, prin valorificarea metodei experimentale în practica didactică și extradidactică și a teoriilor psihologice ale

învățării în contextul unor modele de instruire eficientă. Analiza istorică a permis evidențierea resurselor teoretice, metodologice și practice ale paradigmei educației psihocentriste, valorificate prin interpretarea teoriilor învățării ca modele de instruire. Rezultatele cercetării, tipice unei investigații istorice și hermeneutice au fost valorificate în practica activităților de orientare școlară și consiliere în carieră, și de asistență psihopedagogică a elevilor și părinților. Abordările și interpretările deduse au fost implementate în plan profesional și în articolele și publicațiile proprii.

RECOMANDĂRI:

• **Conceptorilor de politici educaționale:** respectarea reperelor conceptuale ale paradigmei educației psihocentriste în elaborarea și renovarea documentelor normative în domeniul organizării, planificării și realizarea educației.

• **Formatorilor de formatori.** Valorificarea conținuturilor privind paradigma educației psihocentriste în programele de formare profesională pentru cunoașterea științifică a oportunităților educative în perspectiva explicației științifice a fenomenelor educației în pedagogie, din perspectiva predominant psihologică.

• **Cadrelor didactice universitare:**

a) *În formarea inițială* (studenți pedagogi și masteranzi) studiul paradigmei educației psihocentriste, din perspectiva resurselor cognitive și noncognitive, angajate în educație, instruire, proiectarea educației și a instruirii eficiente;

b) *În formare continuă* (profesorilor școlari): realizarea practică a educației psihocentriste, prin valorificarea la maximum a resurselor psihologice cognitive și noncognitive ale educatului, dar și ale comunității educaționale - școlare, locale.

• **Cercetătorilor din domeniu.** În perspectiva continuării cercetărilor privind specificul normativității în pedagogie/științele educației recomandăm studierea câmpului epistemic al normativității prin consultarea surselor de cunoaștere pedagogică, valorificate în crearea unui model epistemologic ideal de elaborare și perfecționare a normativității în pedagogie/științele educației.

BIBLIOGRAFIE

1. Albulescu I. Doctrina pedagogică. București: E.D.P., RA, 2007. 400 p.
2. Albulescu I. Histoire de la pensée et de la pratique pédagogiques roumaines. Institut Culturel Roumain/Centre d'Études Transylvaines, Cluj-Napoca, 2006, 258 p.
3. Andrițchi V. Fundamente teoretice și metodologice ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar. Teză de dr.hab. în pedagogie, Chișinău, 2012. 333 p.
4. Antonescu G. Educație și cultură. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1972. 228 p.
5. Antonescu G. Pedagogia contemporană: Probleme și curente. București: Ed. Cultura Românească, 1935. 288 p.
6. Ausubel D., Robinson Fl. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. trad, București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1981, 799 p.
7. Axenti A. Gândirea pedagogică în Basarabia (1918-1940). Studiu istorico-pedagogic. Chișinău: Ed. Civitas, 2006, 160 p.
8. Baci S. Managementul calității în învățământul superior. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2010. 188 p.
9. Bârsănescu Șt. Istoria pedagogiei. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1970, 399 p.
10. Bârsănescu Șt., Ștefănescu Fl. Educația, Învățământul, Gândirea pedagogică din România, București: Ed. Științifică, 1978. 208 p.
11. Bârsănescu Șt. Unitatea pedagogiei contemporane ca știință. Ediția a II- a. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1976. 512 p.
12. Bejat M. Geneza psihologiei ca știință experimentală în România. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1972. 323 p.
13. Bernard Cl. Introducere în studiul medicinei experimentale. (trad.) București: Ed. Medicală, 1958. 368 p.
14. Binet Al. Idei moderne despre copii. Trad. București: EDP, 1975, 260 p.
15. Birch A. Psihologia dezvoltării. (trad.). București: Ed. Tehnică, 2000. 312 p.
16. Bloch M. Introducere în didactica școlii active. (trad.) București: EDP, 1981, 287 p.
17. Bocoș M., Jucan D. Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Pitești: Paralela 45, 2010. 237 p.
18. Brandza Em. Antologie de texte pedagogice (1932-1943). București: EDP, 1973, 252 p.
19. Brandza Em. Orientări pedagogice. Problema raportului dintre pedagogia științifică și pedagogia filosofică. București: Tiparul Universitar, 1942, 418 p.
20. Brandza Em. Pedagogia școlară. București: Cartea Românească, 1927, 221 p.
21. Bruner S., Jerome, E. Pentru o teorie a instruirii. (trad.) București: EDP, 1970, 207 p.

22. Bruner S., Jerome E. Procesul educației intelectuale (trad.). București: Ed. Științifică, 1970, 112 p.
23. Bunescu Gh. (coord.). Tradiții și rezultate ale principalelor reforme de învățământ din România. București: Institutul de Științe ale Educației, 1990, 217 p.
24. Butler G., Manus F. Psihologie. Foarte scurtă introducere. (trad.). București: Ed. Alfa, 2002, 208 p.
25. Bucun N., Caisîn S și al Managementul resurselor umane. Chișinău: 2004. 311 p.
26. Callo T. (coord.) et.al. Educația centrată pe elev. Ghid metodologic. Chișinău: Print-Caro, SRL, 2010. 171 p.
27. Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 2014. 240 p.
28. Callo T. Școala științifică a pedagogiei transprezente. Chișinău: Pontos, 2010. 320 p.
29. Căliman T. Grigore Tabacaru - Concepția pedagogică. Grigore Tabacaru - În memoria contemporanilor săi. Bacău: Ed. Plumb, 1993, 212 p.
30. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii, București: Ed. Aramis, 2002. 319 p.
31. Ciobanu T. (coordonator și redactor responsabil). Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova. Chișinău: Ed. Lumina, 1991. 333 p.
32. Claparède Éd. Educația funcțională. (trad.). București: EDP, 1973. 176 p.
33. Claparède Éd. Psihologia copilului și pedagogia experimentală. (trad.). București: EDP, 1975. 272 p.
34. Codul Educației al Republicii Moldova (2014) http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1319_3.-Proiectul-Codului-educatiei.pdf (vizitat 12.02.15)
35. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Chișinău: UPSC, 2010. 239 p.
36. Cojocaru-Borozan M., Zagaievschi C. et al. Pedagogia culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 200 p.
37. Cojocaru-Borozan M., Papuc L., Sadovei L., Ovcerenco N. Fundamentele științelor educației. Manual universitar. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014. 446 p.
38. Cojocaru V. Gh. Calitatea în educație. Managementul calității. Chișinău: UPSC, 2007. 268 p.
39. Cojocaru V. Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior. Chișinău: Pontos, 2010. 244 p.
40. Comicescu Gh. Problema întregului în psihologie, în raporturile ei cu educația. Iași: Al. Țerek, 1943. 236 p.
41. Comicescu Gh. Raportul dintre intuiție și abstracție în învățământ. Elaborarea mintală. Cluj: Cartea Românească, 1929. 125 p.

42. Comicescu Gh., Ghidionescu Vl. Experimente în vederea etalonării testelor de inteligență pentru copiii români. Cluj: Cartea Românească, 1928. 250 p.
43. Cristea G. Psihologia educației. București: Coresi, 2003. 180 p.
44. Cristea G. Reforma învățământului. O perspectivă istorică (1864-1944). București: EDP, 2001. 352 p.
45. Cristea G. The Psychological Pedagogy Paradigm. În: Buletin Științific, Seria Științele Educației, nr.1. Pitești: Ed. Universității, 2012, p. 11-23
46. Cristea S. Dicționar Enciclopedic de Pedagogie. A-C. București: Publishing House, 2015. 831 p.
47. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 395 p.
48. Cristea S. Dicționar de pedagogie. București: Grupul Editorial Litera. Litera Internațional, Chișinău, 2000. 400 p.
49. Cristea S. Teorii ale învățării. Modele de învățare. București: EDP, 2005, 195 p.
50. Cristea S., Stanciu F. (coord.). Fundamentele educației.vol. I București: Pro Universitaria, 2010. 290 p.
51. Csorba D. Școala activă, paradigmă a educației moderne. București: EDP, 2011. 313 p.
52. Cucuș C. Istoria pedagogiei. Iași: Polirom, 2001. 287 p.
53. Cuznețov L. Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei. Chișinău: Primex-Com SRL, 2015. 488 p.
54. Cuznețov L. Educație prin optim axiologic. Teorie și practică. Chișinău: Primex-com SRL. 2010.159 p.
55. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008, 624 p.
56. Dandara O. Ghidarea și proiectarea carierei în contextul educației permanente. Chișinău: USM, 2012. 180 p.
57. Dewey J. Copilul și curriculum-ul, în Dewey, John, Trei scrieri depre educație. București: EDP, 1977. 287 p.
58. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. (trad.). București: EDP,1992. 386 p.
59. Dicționar de pedagogie contemporană (sub redacția generală, Ștefan Bârsănescu). București: Ed. Enciclopedică Română, 1969, 280 p.
60. Dicționar de pedagogie, (coord. Gen.: Manolache A.; Muster D.; Nica I.; Văideanu G.). București: EDP, 1979. 483 p.
61. Dicționar de pedagogie, vol.I. și II, trad. București: EDP, 1963, 1964, 831 p.
62. Dimitrescu C. Texte despre educație și învățământ. București: EDP,1969, 202 p.
63. Dinu I. Paradigma Rousseau și educația contemporană. Iași: Institutul European, 2006. 216 p.

64. Doron R., Paros Fr. Dicționar de psihologie. București: Ed. Humanitas, 1999, 896 p.
65. Drăgan I., Nicola I. Cercetarea psihopedagogică. Tg. Mureș: Ed. Tipomur, 1995. 112 p.
66. Ferrière A. Școala activă. (trad.). București: EDP, 1973. 191 p.
67. Gabrea I. Școala creatoare. Individualitate – Personalitate. București: Casa Școalelor, 1927, 504 p.
68. Gagné M. Condițiile învățării. (trad.). București: EDP, 1975, 336 p.
69. Galperin I. Studii de psihologia învățării. București: EDP, 1975. 286 p.
70. Găvănescul I. Texte pedagogice alese. Iași: Spiru Haret, 1995. 152 p.
71. Găvănescul I. Didactica generală. Principii de educația inteligenței, ediția a II-a. București: Ed. Cultura Românească, 1929. 148 p.
72. Gândirea pedagogică a generației de la 1848. București: EDP, 1968. 368 p.
73. Ghibu O. Pentru o pedagogie românească. Antologie de scrieri pedagogice. București: EDP, 1977. 392 p.
74. Ghidionescu VI. Introducere în pedologie și pedagogia experimentală. București: Ed. Librăriei „H. Steinberg”, 1915. 328 p.
75. Ghidionescu VI. Pedagogia științifică și noile reforme școlare. București: Tipografia D.C. Ionescu, 1911. 318 p.
76. Goleman D. Inteligența emoțională. trad. București: Curtea Veche, 2001. 420 p.
77. Golu M. Fundamentele psihologiei. Compendiu. București: Fundației România de Măine, 2000. 328 p.
78. Gusti Dm. Scrieri pedagogice. București: EDP, 1973. 328 p.
79. Guțu V., Vicol M. Tratat de pedagogie. Între modernism și postmodernism. Iași: Performantica, 2014. 554 p.
80. Guțu VI. Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională. Vol. I, Chișinău: CEP USM, 2009. 390 p.
81. Guțu VI. Pedagogie. Chișinău: USM, 2013. 508 p.
82. Haret S. Raport la Rege asupra activității Ministerului de Instrucție. În Operele lui Spiru C. Haret, vol.II. București: Ed. Cartea Românească, 1903. 523 p.
83. Haret S. Mecanica socială. București: Ed. Științifică, 1969, 210 p.
84. Haret S. Raportul general anual asupra învățământului, prezentat d-lui Ministru de Instrucțiune Publică și Culte. București: Tipografia Academiei Române, 1884. 219 p.
85. Ilcuș P. Inteligența copilului. Studiu critic și experimental. Cluj, 1925, 207 p.
86. Ilica A. Pedagogia contemporană, Arad: Tiparnița, 2015. 270 p.
87. Key Ell. Secolul copilului. București: EDP, 1978. 132 p.

88. Kuhn Th. Structura revoluțiilor științifice. trad. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1976, 280 p.
89. Kuhn Th. Structura revoluțiilor științifice. trad. București: Humanits, 1999, 292 p.
90. Landsheere G. Istoria universală a pedagogiei experimntale. trad. București: EDP, 1995. 384 p.
91. Larousse. Dicționar de psihologie. Norbert Sillamy, trad. București: Univers Enciclopedic, 1996. 351 p.
92. Mehedinți S. Scrieri despre educație și învățământ. Antologie. București: Ed. Academiei Române, 1992. 280 p.
93. Meumann E. Prelegeri introductive în pedagogia experimentală și bazele ei psihologice. trad. București: EDP, 1980. 235 p.
94. Meumann Er. Prelegeri introductive în psihologia experimentală și bazele ei psihologice. București: EDP, 1980. 235 p.
95. Moise C. Școala activă în România până la mijlocul secolului XX. București: EDP, 1983. 196 p.
96. Moiescu N. Școala veche și școala nouă. București: Cultura Românească S.A.R., 1938, 128 p.
97. Montessori M. Descoperirea copilului. trad. București: EDP, 1977. 316 p.
98. Moraru M. Pedagogia experimentală în România. București: EDP, 2008. 208 p.
99. Muster D. Emil Brandza și curentul pedagogiei științifico-experimntale din România interbelică în Brandza Emil. Antologie de texte pedagogice (1932-1943). București: EDP, 1973. 252 p.
100. Muster D. Metodologia cercetării în educație și învățământ. București: Ed. Litera, 1985. 207 p.
101. Narly C. Texte pedagogice. București: EDP, 1980. 431 p.
102. Narly C. Educație și ideal. București: Casa școalelor, 1927. 214 p.
103. Neacșu I. Instruire și învățare. București: EDP, 1999. 283 p.
104. Neacșu I. Introducere în psihologia educației și a dezvoltării. Iași: Polirom, 2010. 335 p.
105. Negreț-Dobridor I., Pânișoară I-O. Știința învățării. De la teorie la practică. Iași: Polirom, 2005. 256 p.
106. Nisipeanu I., Geană T. Didactica generală pentru Școlile Normale. București, Institutul de Edtură Arte Grafice, 1927. 436 p.
107. Nisipeanu I. Dintr-o campanie pedagogică pentru Școala Activă. București: Cugetarea, 1932. 224 p.
108. Noveanu E. (coord.) Probleme de tehnologie didactică. În Caiete de pedagogie modernă 6. București: EDP, 1977. 287 p.
109. Noveanu E. Cercetarea pedagogică. Abordări cantitative. În: *Curriculum pedagogic II*, Sorin Cristea (coordonarea generală). București: EDP, 2008, 556 p.

110. Operele lui Spiru C. Haret, vol. I-XI. București: Cartea Românească, 1934-1938. 383 p.
111. Panico V., Gubin Sv., Panico D., Munteanu T. Conceptul și modelul educației pentru schimbare și dezvoltare a elevilor de vârstă școlară mică. Chișinău, 2011. 100 p.
112. Parot F., Richelle M. Introducere în psihologie. Istoric și metode. trad. București: Humanitas, 2006. 375 p.
113. Patrașcu D. Formarea paradigmelor pedagogice și asigurarea lor tehnică. În: Conferința Internațională „Ștefan Lupășcu-200”. Chișinău: U.P.S. „I. Creangă”, V. II, p. 214-118.
114. Patrașcu D., Patrașcu L. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Chișinău: Știința, 2003, 251 p.
115. Patrașcu Dm., Rotaru T. Cultura managerială a profesorului. Teorie și metodologie. Chișinău: UPC, 2006. 296 p.
116. Pâslaru Vl. Principiul pozitiv al educației. Studii și eseuri pedagogice. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p.
117. Pâslaru Vl. (Im) posibila educației. Chișinău: Litera, 2011, 231 p.
118. Papuc L. Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar. Studiu monografic. Chișinău: FEP „Tipografia Centrală”, 2005. 207 p.
119. Petrescu I. O școală pentru democrație. Antologie de texte pedagogice alese. București: ALL, 1998. 204 p.
120. Petrescu I. Regionalismul educativ. București: Institutului Pedagogic Român, 1931. 115 p.
121. Petrescu I. Școli de experimentare. București: Institutului Pedagogic Român, 1931, 125 p.
122. Piaget J. Nașterea inteligenței la copil. trad. București: EDP, 1973. 435 p.
123. Piaget J. Psihologia inteligenței. trad. București. Ed. Științifică, 1998, 156 p.
124. Planchard Em. Cercetarea în pedagogie. trad. București: EDP, 1972. 284 p.
125. Planchard Em. Pedagogie școlară contemporană. trad. București: EDP, 1992. 456 p.
126. Pogolșa L. Teoria și praxiologia managementului curriculumului. Chișinău: Lyceum, 2013. 320 p.
127. Racu A., Popovici D.V., Danii A., 2009, *Educația incluzivă – Ghid pentru cadrele didactice și manageriale*, Ed. Universul, Chișinău, 232 p.
128. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978. 784 p.
129. Racu Ig., Jelescu P. Psihologia dezvoltării și psihologia pedagogică. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 210 p.
130. Raftu Gh. **Contribuția lui Alfred Binet la dezvoltarea pedagogiei experimentale. În: Probleme actuale ale științelor umaniste. Anale științifice ale doctoranzilor și competitorilor. vol. XIV, partea I. Chișinău, 2015. p. 50-57.**

131. Raftu Gh. **Coordonate epistemologice generale ale paradigmei educației psihocentriste.** În: **Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Simpozionul Științific Internațional, Chișinău, 2013, p. 532-535.**
132. Raftu Gh. **Emotional stability as a personality trait of dental students in correlation with professional interests.** În: **Psychology and the realities of the contemporary world. Rezumatele conf. internaț. București: Ed. Universitară, 2015, p. 57.**
133. Raftu Gh., **Study on the relationship between conscientiousness and vocational interests of students of the faculty of dentistry.** În: **Psychology and the realities of the contemporary world. Rezumatele conf. internaț. București: Ed. Universitară, 2015, p. 56.**
134. Raftu Gh. **Dezvoltarea pedagogiei psihologice moderne în România.** În: **Didactica Pro..., 2016, nr. 1 (95), p. 13-15.**
135. Raftu Gh. **Etapa lansării educației noi în pedagogie.** În: **Revista de științe socioumane, 2015, nr. 3 (31), p. 94-98.**
136. Raftu G., Roșoiu R. D. **Contribuția lui Ernest Neumann la dezvoltarea pedagogiei experimentale. La: Sesiunea Științifică a Academiei Oamenilor de Știință din România, „Omul și Natura din Perspectiva Societății Moderne”, 2014, p. 32-33**
137. Raftu Gh. **Dumitru Muster's contribution to romanian postmodern pedagogy, Cultural and linguistic communication, Volume 6 • Issue 3, July / September 2016, p. 249-254**
138. Raftu Gh. **Emil M. Brandza's contribution to the development of modern psychological pedagogy, Cultural and linguistic communication, Volume 6 • Issue 3, July / September 2016, p. 255-260**
139. Roșca Al., Bejat M. **Istoria științelor în România. Psihologie.** București: Editura Academiei R.S.R., 1976. 250 p.
140. Rousseau J-J. **Emile sau despre educație.** trad. București: EDP, 1986, 471 p.
141. Sadovei L., Boțan A. **Ghid de autoformare la studenți a culturii comunicării pedagogice.** Chișinău: Garomont-Studio, 2013. 140 p.
142. Schaub H., Zenke K. **Dicționar de pedagogie.** trad. Iași: Polirom, 2001, 344 p.
143. Silistraru N. **Vademecum în pedagogie.** Chișinău: UST, 2011. 192 p.
144. Skinner F. **Revoluția științifică a învățământului.** trad. București: EDP, 1971. 224 p.
145. Stanciu I. **Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX. Ediția a III a, revăzută.** Iași: Institutul European, 2006, 304 p.
146. Stanciu I. **Dicționar Enciclopedic. vol. I, coord. generală Eugen Noveanu.** București: Sigma, 2007. 380 p.

147. Stanciu I. Gh. În căutarea unui sistem democratic și național de educație. O școală pentru democrație. Antologie de texte pedagogice alese. București: ALL, 1998, 204 p.
148. Stanciu I. Gh. O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1990. București: EDP 1977, 396 p.
149. Stoian St. Din istoria pedagogiei românești. vol. IV. Culegere de studii. București: EDP, 1969, 283 p.
150. Stoian St., Iliescu V. Contribuții la istoricul cercetării pedagogice și al școlilor experimentale din România. București: EDP, 1967. 332 p.
151. Șchiopu U. (coordonator). Dicționar enciclopedic de psihologie. București: Ed. Babel, 1997, 740 p.
152. Ștefănescu–Goangă Fl. Măsurarea inteligenței. Cluj- Napoca: Institutului de Psihologie al Universității din Cluj, 1940. 240 p.
153. Ștefănescu–Goangă Fl. Selecțiunea capacităților și orientarea profesională. Cluj –Napoca: Cartea Românească, 1929. 130 p.
154. Științele educației. Dicționar Enciclopedic, vol. I, XXIII (coordonare generală, Eugen Noveanu. București: Sigma, 2007. 694 p.
155. Științele educației. Dicționar Enciclopedic, vol. II, XV (coordonare generală, Eugen Noveanu. București: Sigma, 2008. 1295 p.
156. Tabacaru G. Didactica experimentală. Școlarul. Bacău: Gutenberg, 1935. 220 p.
157. Tabacaru G. Scrieri pedagogice. Antologie. București: EDP, 1969. 192 p.
158. Thorndike L. Învățarea umană. trad. București: EDP, 1983, 172 p.
159. Todoran Dm. Bazele psihologiei caracterului. Cluj: Ardealul, 1934., 153 p.
160. Todoran Dm. Educație și pedagogie. Sibiu: Cartea Românească, 1943. 145 p.
161. Todoran Dm. Individualitate și educație. București: EDP, 1974, 400 p.
162. Todoran Dm. Psihologia educației. Principiile psihologice ale formării educative. Sibiu: Cartea Românească din Cluj, 1942. 210 p.
163. Țapoc V., Capcelea V. Cercetarea științifică. Manual pentru facultățile socioumanistice. Chișinău: Arc, 2008. 158 p.
164. Vaschide N. Introducere la studiul aplicațiilor pedagogice ale cercetărilor de psihologie experimentală. În: Noua Revistă Românească pentru politică, literatură, științe și artă, vol. I, nr. 4 /1900
165. Văideanu Ge. Educația la frontiera dintre milenii. București: Politică, 1988, 328 p.
166. Vîgotski L. Opere psihologice alese. vol. I-II , trad. București: EDP, 1971. 312 p.
167. Zaharian Er. Pedagogia românească interbelică. București: EDP, 1971. 215 p.

DECLARAȚIA
privind asumarea răspunderii

Subsemnatul, Raftu Gheorghe, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Raftu Gheorghe



CURRICULUM VITAE

Numele de familie și prenumele:

Gheorghe RAFTU



Data nașterii: 06. 10. 1972

Locul nașterii: Constanța, jud. Constanța

Studii:

2012 până în prezent studii de doctorat, specialitatea 531.03 Peagogie istorică; Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

2009-2011 Universitatea „Ovidius” din Constanța, studii superioare de masterat, specializarea Management educational;

1999-2000 Universitatea „Ovidius” din Constanța, studii superioare de masterat, specializarea Istoria și civilizația zonei Mării Negre de la modernitate la contemporaneitate;

2003 - 2007 Universitatea „Andrei Șaguna” din Constanța, studii superioare de licență, specializarea psihologie;

1994-1998 Universitatea „Ovidius” din Constanța, studii superioare de licență, specializarea teologie ortodoxă – Istorie

Activitate profesională:

2012 până în prezent Director Centrul de Consiliere și Orientare în Carieră;

2009 – 2012 psiholog la Centrul de Consiliere și Orientare în Carieră;

2005 - până în prezent preot Parohia Sântul Stefan Constanța;

1998 – 2005 - preot Parohia Înălțarea Domnului Movila Verde, Județul Constanța

Stagii de cercetare și formare profesională:

2015 Management Organizational, curs organizat la Universitatea Politehnica din Bucuresti;

2009 Psiholog autonom cu drept de liberă practică, Colegiul Psihologilor din România.

- 6 mai 2011- Simpozionului Național de Didactică, cursul de formare continuă „Pledoarie pentru carte și lectură într-o lume informatizată, 06-07 mai 2011”.

- 16 mai, 2013 - Simpozionul internațional „Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale”16 - 17 mai, 2013.

- 4 iunie 2014- Workshop-ul „Major assessment tools in applied practice: interests, personality, an psychopathology”, sustinut de Ph. D. MICHAEL STEVENS, Department of Psychology, Illinois State university, USA, 4-6 iunie 2014.
- 19 Septembrie, 2014 - Sesiunea Științifică de toamnă 2014 a Academiei Oamenilor de Știință din România „Omul și Natura din Perspectiva Societății Moderne”, 19-20 Septembrie, 2014.
- 29 mai 2015, Conferința națională cu participare internațională a psihologilor școlari, „Consilierea școlară între provocări și paradigme, 29-30 mai 2015.
- 18 iunie 2015, A II-a Conferință de Cercetare în Educație: Comunitățile de învățare în secolul 21. Provocări pentru învățământul superior, 18-20 iunie 2015.
- 23 octombrie 2015, The international conference „Psychology” and the realities of the contemporary world”, 23-25 octombrie 2015.

Grade didactice obținute:

2008 - Grad didactic II în învățământul preuniversitar.

2001 - Profesor I.

Lista lucrărilor științifice publicate

Articole în reviste din Registrul Național al revistelor de profil, categoria C

1. Raftu Gh. Etapa lansării educației noi în pedagogie. În: Revista de științe socioumane, 2015, nr. 3 (31), p. 94-98.
2. Raftu Gh. Dezvoltarea pedagogiei psihologice moderne în România. În: Didactica Pro..., 2016, nr. 1 (95), p. 13-15.

Articole în culegeri științifice

• culegeri internaționale

3. Raftu Gh., Roșoiu R. D. Contribuția lui Ernest Meumann la dezvoltarea pedagogiei experimentale. În: Omul și natura din perspectiva societății moderne. Sesiunea științifică de toamnă 2014 a Academiei Oamenilor de Știință din România. Constanța, 2014, p. 32-33.
4. Raftu Gh., Roșoiu R. D. Studiu privind traseul profesional al absolvenților de studii de farmacie, inginerie și științe economice din cadrul promoției 2013 a Universității Ovidius din Constanța. În: Omul și natura din perspectiva societății moderne. Sesiunea științifică de toamnă 2014 a Academiei Oamenilor de Știință din România. Constanța, 2014, p. 33-35.
5. Raftu Gh. Gestionarea situațiilor de criză în clasa de elevi. În: Consiliere și psihoterapie – de la teorie la practică și intervenție. Constanța, 2015, p. 76-79.
6. Raftu Gh. Dumitru Muster's contribution to romanian postmodern pedagogy, Cultural and linguistic communication, Volume 6 • Issue 3, July / September 2016, p. 249-254
7. Raftu Gh. Emil M. Brandza's contribution to the development of modern psychological pedagogy, Cultural and linguistic communication, Volume 6 • Issue 3, July / September 2016, p. 255-260

• **culegeri naționale**

8. Raftu Gh. Contribuția lui Alfred Binet la dezvoltarea pedagogiei experimentale. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol. XIV. Partea I. Chișinău: Tipogr. UPS. „I. Creangă”, 2015, p. 50-57.

Materiale/teze la forurile științifice

• **conferințe internaționale (peste hotare)**

9. Raftu Gh., Roșoiu R. D. Familia și școala – factori de viață familială care pot determina devianță comportamentală și inadaptarea școlară. În: Omul – o perpetuă provocare. Dimensiuni psihologice, pedagogice și sociale. Rezumatele comunicărilor conferinței jubiliare. Constanța: Universitatea „Ovidius”, 2010, p. 25-26.

10. Raftu Gh., Study on the relationship between conscientiousness and vocational interests of students of the faculty of dentistry. În: Psychology and the realities of the contemporary world. Rezumatele conf. internaț. Vol. 6. București: Ed. Universitară, 2015, p. 56.

11. Raftu Gh., Emotional stability as a personality trait of dental students in correlation with professional interests. În: Psychology and the realities of the contemporary world. Rezumatele conf. internaț. Vol. 6. București: Ed. Universitară, 2015, p. 57.

12. Raftu Gh., Pintilie A., Cotrumbă M., Avram E.R. National policies and strategies concerning the entering on the labor market of the graduates of the engineering specialties from the public higher education. În: 10th annual International Technology, Education and Development Conference, Spain: Valencia, 2016, p. 3876-3886

Competențe lingvistice și de comunicare

- Limba franceză (mediu);
- Limba engleză (mediu).

Date de contact:

Adresa: România, strada Dimitrie Bolintineanu, nr. 36, Constanța

Telefon de contact: mobil: 0722/215626

E-mail: gheorgheraftu@yahoo.com