

UNIVERSITATEA” BABEȘ-BOLYAI” CLUJ-NAPOCA

**S
U
P
O
R
T

C
U
R
S**

**FACULTATEA DE EDUCAȚIE FIZICĂ
SPECIALIZAREA
EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORTIVĂ
SPORT ȘI PERFORMAȚĂ MOTRICĂ**

**PSIHOPEDAGOGIE ÎN
EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT**

Conf. univ. dr. Prodea Cosmin

Anul de studiu: I
Semestrul I

CLUJ-NAPOCA
2022

PSIHOPEDAGOGIE ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT

(suport de curs)

| | |
|--|----|
| Note introductive | 3 |
| Necesitatea cunoașterii elevilor | 3 |
| Formele educației..... | 4 |
| Noțiuni introductive despre psihologie..... | 5 |
| Noțiuni introductive despre pedagogie | 6 |
| Factorii dezvoltării umane | 7 |
| Ereditatea | 7 |
| Mediul | 8 |
| Educația | 9 |
| Dezvoltarea psihologică | 10 |
| Vârsta școlară mică..... | 10 |
| Pubertatea și adolescența | 11 |
| Personalitatea..... | 12 |
| Noțiuni introductive privind personalitatea | 12 |
| Temperamentul | 13 |
| Aptitudinile | 15 |
| Pedagogia contemporană..... | 17 |
| Macropedagogia și micropedagogia | 17 |
| Direcții de cercetare și acțiune..... | 18 |
| Componentele principale ale procesului de învățământ..... | 21 |
| Curriculum-ul..... | 21 |
| Programa școlară..... | 23 |
| Proiectarea didactică la nivel micro | 24 |
| Predarea și învățarea – activitate psihopedagogică | 25 |
| Predarea | 25 |
| Învățarea..... | 27 |
| Motivația..... | 28 |
| Stilurile de predare..... | 31 |
| Comunicarea în actul didactic | 33 |
| Formele comunicării | 34 |
| Comunicarea didactică..... | 38 |
| Dinamica procesului de predare-învățare în educație fizică și sportivă | 42 |
| Proiectarea conținuturilor operaționale..... | 42 |
| Evaluarea activității în educație fizică și sportivă | 47 |
| Factori de distorsiune în evaluare | 48 |
| Bibliografie..... | 51 |

Note introductive

Necesitatea cunoașterii elevilor

Cunoașterea elevilor este o cerință de bază a conducerii procesului instructiv-educativ, a cărei însemnătate crește pe măsură ce se dezvoltă participarea conștientă a acestora la activitatea școlară și se accentuează necesitățile unei corecte orientări școlare și profesionale.

Prin specificul activității sale, profesorul - indiferent de specialitate - este și psiholog și pedagog, în direcția cunoașterii și consilierii psihologice a propriilor elevi și a conducerii pedagogice a colectivului clasei. Funcția de diriginte ridică accentuează pretențiile de pregătire și vocație psihopedagogică a profesorului. Profesorului de educație fizică i se cer, în raport cu alte specialități, cunoștințe mai avansate în direcția conducerii colectivului de elevi în acțiunile organizate la ora de educație fizică și sportivă sau în afara procesului didactic formal.

Cunoașterea elevilor apare astfel ca o activitate de maximă însemnătate pentru asigurarea eficienței procesului instructiv-educativ, ea răspunzând unor necesități concrete, multiple, dintre care menționăm câteva:

- cunoaștere a specificului particularităților de vârstă și sex, pentru orientarea generală a procesului pedagogic, stabilirea scopului, alegerea mijloacelor de instruire, selectarea sistemelor de acționare, ș.a.. Cu alte cuvinte, adaptarea regimului școlar-educational la particularitățile individuale ale elevilor, pentru obținerea randamentului maxim;
- formarea personalității elevilor în conformitate cu „modelul” omului social, a omului care se poate integra corect și complet în societate;
- dezvoltarea, la elevi, a dorinței și a posibilităților de autocunoaștere și, pe baza aceasta, a nevoii de autoeducare și autoinstruire;
- individualizarea procesului instructiv-educativ atât sub aspectele de tratare individuală cât și sub aspectele armonizării individualității cu cerințele sociale ale activității școlare și profesionale a elevilor, precum și cu specificul conținutului procesului instructiv-educativ;
- integrarea școlară și profesională, prin cunoașterea aptitudinilor, intereselor și motivației și educarea acestora în raport cu direcțiile manifestării lor și în armonie cu comanda socială la nivel național;
- cunoașterea colectivului de elevi, prin cunoașterea individualităților care-l compun și a relațiilor dintre acestea; dirijarea vieții colectivului și educarea elevilor în spirit de muncă în echipă, în și prin colectivul clasei.

Cunoașterea particularităților psihologice ale elevilor nu rămâne un simplu proces de inventariere, ci vizează obiective superioare.

În primul rând, *asistența psihopedagogică*, îndrumarea efectivă a dezvoltării personalității fiecărui elev în direcțiile mai sus amintite, prin acțiuni directe asupra acestuia sau prin acțiuni asupra clasei și grupelor mici spontane sau organizate (pentru activități culturale, sportive, recreative ș.a.), sau prin acțiuni asupra familiei.

În al doilea rând, *prognoza dezvoltării individualității*, prevederea direcțiilor cele mai probabile în care va evolua elevul și a nivelului de realizare a aspirațiilor.

În al treilea rând, *psihoprofilaxie și psihoterapie*, acestea din urmă în cazurile de inadaptare școlară și socială din diferite cauze (elevii problemă).

(Epuran, 1985)

Formele educației

Având ca punct de plecare varietatea situațiilor de învățare, educația se poate obiectiva în trei ipostaze principale: educația formală, educația nonformală și educația spontană sau informală.

Educația formală

Educația formală se referă la ansamblul acțiunilor sistematice și organizate, elaborate și desfășurate în cadrul unor instituții de învățământ specializate (școală, universitate, etc.) în scopul formării personalității umane.

Pregătirea elevilor este elaborată în mod conștient și eșalonat, fiind asigurată de un corp de specialiști anume pregătiți în acest sens. Informațiile transmise sunt atent selectate și structurate, caracterizându-se prin exactitate și rigurozitate științifică, permițând o asimilare sistematizată a cunoștințelor.

Avantajele principale ale educației formale sunt reprezentate de posibilitatea realizării unei evaluări individualizate ale celui care se educă. Educația formală prezintă și anumite dezavantaje sau inconveniente dintre care amintim: centrarea excesivă pe realizarea competențelor prevăzute de programa școlară și restrângerea libertății de acțiune a elevului, fapt ce poate conduce la apariția dezinteresului, plictiselii sau monotoniei.

Educația nonformală

Educația nonformală include un ansamblu de acțiuni și influențe educative, structurate, organizate și instituționalizate, dar desfășurate în afara sistemului de învățământ. Educația nonformală include astfel multiple activități de educație și instruire extrașcolare, acțiunile situate în acest context caracterizându-se printr-o mai mare varietate și flexibilitate, oferind o mai bună posibilitate de pliere pe interesele, abilitățile și opțiunile particulare ale elevilor.

Educația nonformală include în structura sa două tipuri de activități:

- activități parașcolare (de perfecționare, reciclare, etc.);
- activități perișcolare (vizite la muzeu, excursii, cluburi, cercuri științifice, vizionări de filme);

Dezavantajul major al educației nonformale este legat de absența unor demersuri evaluative sistematice, fapt care în absența unei autoevaluări riguroase și obiective poate

conduce la serioase rămăneri în urmă ale beneficiarilor acestei forme de educație. Din acest motiv se recomandă o corespunzătoare a educației nonformale cu cea formală.

Educația informală

Educația informală se referă la totalitatea influențelor educative neorganizate, nesistematice și nesubordonate unor finalități educaționale explicite.

Educația informală include astfel totalitatea informațiilor vehiculate în contextul situațiilor cotidiene cu care este confruntat individul, informații ce nu sunt selectate, prelucrate pedagogic sau transmise în conformitate cu principiile de organizare și desfășurare a procesului instructiv-educativ.

Informațiile și cunoștințele transmise în contextul educației informale sunt informații aleatorii, achiziționate de cele mai multe ori involuntar în împrejurările particulare ale existenței cotidiene a individului (mass-media, discuții ocazionale, etc.).

Cu toate acestea educația informală nu-și pierde importanța și valoarea, știut fiind faptul că această formă a educației oferă individului o mai mare libertate de acțiune și posibilitatea de a gestiona procesul de formare al propriei personalități.

Cu toate că fiecare tip de educație are propria sa manieră de acțiune și propria funcționalitate, este necesară asigurarea unui spațiu instructiv-educativ la nivelul căruia cele trei forme de educație să se sprijine și să se potențeze reciproc.

(Glava, 2009)

Noțiuni introductive despre psihologie

Psihologia este definită, pe scurt, ca fiind știința comportamentului și a proceselor psihice.

Începuturile psihologiei științifice se situează la sfârșitul secolului al XIX-lea, odată cu apariția ideii că psihicul uman este posibil să fie analizat științific.

Studiul psihologic poate fi abordat din mai multe perspective.

Perspectiva biologică stabilește o legătură între acțiunile umane și modificările biochimice care au loc în interiorul organismului, în special la nivel cerebral și în general la nivelul sistemului nervos.

Perspectiva behavioristă ia în considerare doar acele activități exteriorizate ale organismului, activități care pot fi observate și măsurate.

Perspectiva cognitivă este preocupată de procesele psihice ca: percepția, raționamentul, luarea deciziei și rezolvarea problemelor prin stabilirea legăturilor existente între acestea și comportamentul uman.

Perspectiva psihanalitică subliniază rolul motivației inconștiente și, mai ales, cel al impulsurilor sexuale și agresive reprimite în copilărie.

Perspectiva fenomenologică se concentrează asupra trăirii subiective a experienței și asupra motivației în vederea autorealizării.

(Crăciun, 2009)

Spre deosebire de alte științe, obiectul de studiu al psihologiei nu poate fi abordat direct cu metodele de care dispune cercetarea. Obiectul psihologiei este subiectivitatea. Numai subiectul în cauză își poate analiza direct trăirile, își poate cunoaște intențiile, motivele, scopurile.

Între lumea interioară, psihică și ceea ce se exteriorizează în conduită, există deosebiri. Comportamentul nu exprimă bogăția și diversitatea psihicului sau este diferit, chiar contradictoriu, în raport cu existența subiectivă. Aceeași reacție exterioară, același răspuns comportamental pot avea o diversitate psihică incredibilă de fenomene și procese, ca determinanți. Este posibilă mascarea sau deghizarea prin manifestările exterioare a conținutului psihic, cu sau fără premeditare, cu sau fără conștientizarea acestei dedublări.

(Radu, Iluț, & Matei, 1994)

Noțiuni introductive despre pedagogie

Din punct de vedere etimologic termenul “pedagogie” provine din cuvintele grecești pais, paidos – copil și agoge – acțiunea de a conduce. Sensul primar al combinației celor două cuvinte a fost paidagogus, termen prin care era desemnată persoana care conducea persoana la școală.

Ulterior, odată cu evoluția societății umane și evoluția educației, termenul „pedagogie” a fost preluat pentru a desemna ansamblul preocupărilor cu privire la problematica fenomenului educațional.

Putem defini pedagogia ca fiind știința care studiază fenomenul educațional sub toate aspectele realizării sale și implicațiile pe care educația le are asupra dezvoltării ființei umane în plan cognitiv, afectiv-motivațional și comportamental.

În calitatea sa de știință a educației, pedagogia studiază și analizează organizarea și structura situațiilor educative în vederea identificării posibilităților concrete de valorificare la maximum a potențialului acestora, de modelare în sens pozitiv și pe termen lung a subiectului uman.

Sintetizând, putem spune că pedagogia este o știință cu caracter interdisciplinar având ca obiect studierea modalităților de producere intenționată a unor modificări în plan cognitiv, afectiv-motivațional și comportamental la nivelul elevilor în direcția formării unei personalități armonios și echilibrat dezvoltate.

(Glava, 2009)

Factorii dezvoltării umane

Ereditatea

Ereditatea poate fi definită ca însușirea fundamentală a materiei vii de a transmite de la o generație la alta, sub forma codului genetic, mesajele de specificitate ale speciei, grupului și individului.

Remarcăm în acest context faptul că identitatea genetică este practic imposibilă între antecesori și descendenți, probabilitatea unei identități absolute fiind de 1 la 70 de trilioane. Rezultă astfel că din punct de vedere genetic fiecare individ este diferit, unic și irepetabil în raport cu toți ceilalți din trecut, prezent, sau viitor, astfel încât profesorul practician trebuie să aibă permanent în vedere faptul că în școală lucrează cu personalități distincte, diferite una de cealaltă.

(Glava, 2009)

Conform cercetărilor, eredității i se datorează:

- însușirile fizice generale umane și cele particulare: statura, formele, proporțiile, culoarea, funcționarea organismului. Aici se includ și particularitățile sistemului nervos, însușirile sistemului nervos central, însușirile activității nervoase superioare, însușirile analizatorilor;
- instinctele, tipare de comportament ce aparțin tuturor indivizilor speciei umane, au deci caracter universal și funcționalitate adaptativă primară, servind supraviețuirii individului și a speciei;
- unele abilități intelectuale, de exemplu abilitățile verbale, memoria, inteligența spațială, inteligența generală. Se consideră, în general, că procesele și însușirile psihice aparțin fenotipului (produs al interacțiunii eredității (genotip) și mediului), că influențele eredității sunt mai puternice la procesele simple;
- unele deficiențe mentale;
- unele tulburări psihice.

(Neculau, Chelcea, & Mitrofan, 2004)

Patrimoniul genetic se manifestă ca potențial, ca disponibilitate, și în funcție de influențele externe ulterioare, el va fi actualizat sau nu, dezvoltat într-un domeniu sau altul, dobândind astfel, o anumită identitate.

Devenirea ființei umane se înscrie în limitele date de potențialul ereditar, iar influența mediului sau educația nu se exercită în vid și nici nu-l pot anula. Factorii de mediu, inclusiv educația, pot acționa doar asupra moștenirii genetice, atât în eforturile de dezvoltare cât și în cele compensatorii.

(Eysenck, 2000)

Concluzionând, putem spune că factorul genetic este o premisă naturală a dezvoltării, cu acțiune probabilistică, oferind fie o ereditate normală ce trebuie valorificată, fie o ereditate necorespunzătoare pentru societate ce poate fi compensată în diverse grade.

Mediul

Mediul este constituit din totalitatea elementelor externe cu care individul interacționează, direct sau indirect, pe parcursul dezvoltării sale.

Distingem în acest context existența a două planuri majore în care factorii de mediu acționează asupra individului: planul factorilor natural-geografici și planul factorilor de ordin social.

În rândul factorilor natural-geografici includem relieful, clima, temperatura, iar factorii de ordin social includ alături de educație, familia, grupul de prieteni, contextul cultural al existenței individului etc. Astfel, mediul se prezintă sub o formă concretă, pentru fiecare ființă umană.

Factorii de mediu nu trebuie reduși la nivelul realității lor fizice, fiind necesară luarea în calcul a semnificației acordate de către subiectul uman acestora, știut fiind faptul că omul nu reacționează la evenimente ci la modul în care acesta semnifică și interpretează evenimentele.

Accentul se pune astfel nu pe simpla prezență sau absență a factorilor de mediu ci pe măsura și modul de interacțiune al subiectului uman cu aceștia, în sensul că un factor de mediu prezent dar indiferent subiectului cu care se află în contact este inert din perspectiva dezvoltării acestuia.

(Glava, 2009)

Chiar dacă aparțin aceleiași familii, copiii, fie chiar gemenii, intră în interacțiuni specifice cu părinții și cu ceilalți membri ai familiei, percep situația (poziția) lor în familie și atitudinea părinților în mod diferit, valorifică în manieră personală sfaturile și îndemnul parentale și modelele comportamentale din familie.

Există în toate aceste structuri sociale câteva componente comune, a căror forță modelatoare este cu atât mai puternică, cu cât subiectul este mai aproape sau mai puternic integrat în structura socială de care vorbim.

Familia reprezintă componenta dominantă a mediului imediat. Zilnic membrii familiei interacționează cu copilul, îi stimulează dezvoltarea abilităților, îi oferă modele și reguli de conduită. Atitudinile legate de soluționarea problemelor, curiozitatea, interacțiunile cu semenii sunt influențate de calitatea relațiilor din sistemul familial. Comportamentul părinților modelează răspunsurile copilului, iar răspunsurile acestuia influențează conduita părinților.

Condițiile materiale economice influențează șansele de manifestare și afirmare ale copilului, constituindu-se ca premise favorabile, dacă au un nivel suficient de mare, sau piedici, chiar în procesul de școlarizare obligatorie.

O altă componentă a mediului social o constituie modelele profesionale sau ocupaționale cu care vine copilul în contact în cadrul socializării sau pe care mediul său de viață i le poate etala.

De asemenea, nivelul de civilizație și nivelul cultural, modelele de conduită cotidiene, de utilizare a obiectelor și de practicare a unor norme, consumurile culturale influențează devenirea pe tot parcursul său.

În toate structurile, subiectul intră, inevitabil, în interacțiuni cu ceilalți. El nu este un simplu spectator al desfășurării activității, ci se află în interiorul grupului unde are o anumită

poziție, desfășoară anumite acțiuni, primește și emite mesaje, este acceptat și simpatizat sau marginalizat sau respins. El va percepe modul în care îl văd ceilalți dintr-o mulțime de indici comportamentali pe care îi poate identifica și interpreta, își va ajusta propria imagine și propriul comportament, se va schimba și în plan psihic.

(Neculau, Chelcea, & Mitrofan, 2004)

Concluzionând, putem spune că acțiunea factorilor de mediu, la fel ca și cea a eredității, este și ea una de factură aleatorie, probabilistică, putând fi în egală măsură o șansă a dezvoltării sau un blocaj al acesteia.

Educația

Ereditatea și mediul sunt prezențe obligatorii în dezvoltarea omului dar cu contribuții aleatorii, pozitive sau negative, asupra dezvoltării sale. În acest context societatea umană a elaborat și perfecționat un mecanism de creștere a controlului asupra dezvoltării individului. Acest mecanism poartă numele generic de educație.

Din această perspectivă putem afirma că educația controlează și organizează influențele mediului asupra individului, adaptându-le la particularitățile de vârstă și individuale ale acestuia.

(Glava, 2009)

Educația aparține vieții sociale și numai din rațiuni teoretice o decupăm, artificial, din acest cadru. Dacă educația realizată în familie, este mai puțin planificată și sistematizată, cu scopuri mai puțin determinate, cea realizată în instituții se derulează într-un program, are conținuturi și strategii elaborate, obiective precizate, iar cei ce o realizează au dobândit competențe certificate formal, în baza cărora funcționează și sunt recunoscuți social.

Profesiunea de părinte se însușește spontan. Deși există tentative de a forma în mod instituționalizat unele atribute, mai ales materne, ele au un caracter opțional, nu realizează evaluarea efectelor și nici nu pot aplica măsuri corective. În consecință, creșterea și educarea copiilor în familie rămân tributare modelelor culturale tradiționale, perpetuate de-a lungul generațiilor, în interiorul fiecărei culturi. Educația din etapele timpurii face posibilă construirea identității culturale în unitate cu cea socială, pe baza cărora se va elabora identitatea personală. Școala și celelalte instituții își exercită influențele modelatoare pe terenul celor „7 ani de acasă”.

(Bonchiș, 2000)

Educației îi revine rolul conducător în formarea și dezvoltarea personalității deoarece:

- educația organizează de o manieră optimă influențele factorilor de mediu;
- educația depistează predispozițiile ereditare, le diferențiază și le grăbește intrarea în funcțiune suplimentându-le forța;
- educația creează premisele interne favorabile acțiunii prielnice anumitor factori externi;
- formarea personalității este atât efect al acțiunii educative cât și premisă pentru derularea acesteia;

(Glava, 2009)

Dezvoltarea psihologică

Dintre toate mamiferele, ființele umane se caracterizează, imediat după naștere, printr-un înalt grad de imaturitate, necesitând un lung proces de învățare, dezvoltare și interacțiuni sociale înainte de dobândirea independenței. În general, cu cât este mai complexă structura sistemului nervos, cu atât este mai mare perioada necesară maturizării. De exemplu, un cimpanzeu, un animal cu multe asemănări cu ființa umană, își va dobândi independența cu mult înaintea unui copil născut în aceeași zi.

Dezvoltarea organismului uman se desfășoară pe mai multe paliere.

- a. Dezvoltarea fizică: modificări în lungime și greutate, modificările structurii și funcției creierului, inimii, altor organe interne, modificările scheletului și musculaturii care afectează abilitățile motorii. Aceste modificări exercită o influență majoră asupra intelectului și personalității. Un copil cu handicap auditiv suferă și de o întârziere în dezvoltarea limbajului. Un adult cu boala Alzheimer suferă și de o deteriorare semnificativă la nivel cognitiv și emoțional.
- b. Dezvoltarea cognitivă: modificări ce apar la nivelul percepției, învățării, memoriei, raționamentului, limbajului. Aceste aspecte ale dezvoltării intelectuale sunt legate de dezvoltarea motorie și emoțională. Anxietatea de separare, adică teama unui copil că, odată plecată, mama sa nu se va mai întoarce, nu poate exista dacă acel copil nu își poate aminti trecutul și nu poate anticipa viitorul.
- c. Dezvoltarea psihosocială: modificări care apar în personalitate, emoții și în relațiile individului cu ceilalți. La orice vârstă, modul cum este evaluată și conceptualizată propria persoană influențează nu numai performanțele cognitive dar și funcționarea 'biologică' a organismului.

Vârsta școlară mică

Schimbările sunt dramatice și sunt un pas hotărâtor în viață. Copilul trebuie să stea în clasă, în bancă și să dobândească multe cunoștințe formale. Problemele cu care se confruntă sunt abstracte, rupte de context, de multe ori sub formă scrisă, iar interacțiunea dintre copil și persoana profesorului este foarte diferită de cea dintre copil și părinte. În școală copilului i se cere să stea jos, să răspundă numai când este întrebat, iar răspunsurile să fie oficiale. Trebuie să se supună autorității și regulilor pe care această autoritate le impune și trebuie să se conformeze și mai mult expectanțelor adulților.

Apare cerința unui efort susținut, a unei munci constante, nevoia de a intra în competiție și a obține performanțe. În același timp se modifică și relația copil – părinte, acesta din urmă devenind brusc mai sever și mai atent la trăsături ca neatenția sau hiperactivitatea.

Pubertatea și adolescența

Există o pronunțată tendință de a vedea adolescența ca pe o perioadă de discontinuitate marcată din viața noastră. Cei care trec pragul acestei perioade sunt, nu de puține ori, priviți ca și cum ar fi membrii unei cu totul altei specii. Adolescenții sunt „ciudați”, diferiți, străini atât de copii cât și de adulți.

De fapt, indiferent cât de critică este trecerea de pragul acestei vârste, ea presupune cu necesitate rezolvarea unor „probleme de dezvoltare” care fac posibilă apariția nu doar biologică ci și psihologică a viitorului adult:

- dobândirea independenței de părinți
- adaptarea la propria maturizare sexuală
- stabilirea unei relații de cooperare și de lucru cu alte persoane, fără însă a fi dominat de acestea
- decizia și pregătirea pentru o anumită vocație
- dezvoltarea unei filozofii de viață, a unor credințe morale și standarde morale. Această filozofie de viață va da ordine și consistență deciziilor multiple și acțiunilor pe care individul le are de realizat într-o lume diversă și în schimbare
- dobândirea unui sentiment al identității

(Piaget, 1998) (Filimon, 2001) (Crăciun, 2009)

Personalitatea

Noțiuni introductive privind personalitatea

Societatea din zilele noastre cere un om capabil să se adapteze permanent la progresul social, animat de dorința de a inova. Inovația și creația nu se limitează numai la crearea lucrurilor, ci se extinde și asupra propriei persoane și a societății. Fiind un produs al istoriei, omul, cu personalitatea sa este, în același timp un creator al istoriei și un stăpân al naturii, este un factor esențial al acțiunii sociale, al progresului social.

Concept fundamental al psihologiei, „personalitatea” definește ansamblul sistemic și deosebit de complex al trăsăturilor caracteristice ale omului concret, în ceea ce are el original, individual, relativ stabil și îl deosebește de alți oameni.

(Epuran, 1985)

Înscrierea conceptului de personalitate în rigorile unei definiții care să întrunească consensul majorității specialiștilor, rămâne încă o problema nesoluționată. Nici o încercare nu a întrunit acordul majorității teoreticienilor sau al specialiștilor din domeniile practicii psihologice.

(Adler, 1991)

Personalitatea este departe de a fi o sumă de stări sau procese și funcții; ea este ceva mai mult. Chiar dacă modalitățile de manifestare a funcțiilor intelectuale sau afective caracterizează pe un anumit om, personalitatea sa se definește prin trăsături specifice.

(Epuran, 1985)

Înșușirile reunite în conceptul de personalitate se caracterizează printr-o stabilitate relativă, reflectată în manifestările noastre comportamentale, în atitudini, în modul nostru de gândire. În diferite situații de viață sau pe parcursul devenirii în timp, aceste însușiri asigură personalității *continuitatea și identitatea*.

Proprietatea stabilității nu exclude apariția unor manifestări noi, diferite sau chiar opuse în raport cu cele considerate stabile, după cum nu este exclusă modificarea unora din însușirile constante. *Schimbările* pot fi rezultatul unor evenimente de excepție pe care le traversăm în decursul vieții având o rezonanță psihică de mare amploare sau reprezintă consecințele unor procese de adaptare sau de învățare.

Fiecare personalitate este purtătoarea unor însușiri umane general valabile: vorbire, gândire, conștiință de sine și conștiința asupra lumii, autoreglare și autocontrol etc. Acestea iau forme sau conținuturi diferite.

(Allport, 1991)

Temperamentul

Termenul dezvoltare umană se referă la drumul de viață al ființei umane, cu momente de ascensiune, de stagnare și regres, cu ritmuri diferite, cu schimbări imperceptibile ce alternează cu salturi spectaculoase, cu asimetrii între drumul în sus și drumul în jos.

Înșușirile ce aparțin temperamentului pot fi remarcate și în activitățile educative, în capacitatea de efort, în rezistența la suprasarcini sau la stimuli maximali, în puterea de muncă din perioadele supra-solicitante ale sesiunilor de examene, în ritmul vorbirii, al scrierii, în ținută și mișcări, în conduita emoțională, etc.

(Jung, 1996)

Cea mai cunoscută clasificare și descriere a temperamentelor pornește de la Hyppocrates. La aceasta au fost adăugate în timp, noi date, rezultând cele patru portrete temperamentale cunoscute: sangvinic, coleric, flegmatic și melancolic, a căror descriere o prezentăm.

Temperament *sangvinic*:

- hiperreactiv pe plan motor
- activism crescut
- tempo rapid în activitate
- emoții intense dar sentimente superficiale
- dispoziție entuziastă
- abundența expresiei verbale
- resimte nevoia de variație în decor și în activitate
- decizie rapidă
- adaptabilitate ridicată
- fire deschisă, comunicativă
- angajare ușoară în activitate
- etalarea rapidă a posibilităților
- capacitate de lucru îndelungată
- își menține rezistența și echilibrul psihic în situații dificile
- suportă fără criză insuccesele

Temperament *coleric*:

- reactivitate motorie accentuată
- energic
- nereținut, tendință spre impulsivitate
- nestăpânire de sine
- agitație, uneori agresiune
- procese afective intense, explozii emoționale
- fire deschisă, alternantă între activism impetuos și perioade de delăsare
- plăcerea de a opune rezistență
- tendința de dominare în grup
- într-o sarcină își etalează rapid posibilitățile
- incapabil să desfășoare muncă de migală
- înclinație spre stări de alarmă și exagerare

Temperament *flegmatic*:

- calm
- tempoul activității lent
- echilibru emoțional
- sentimente durabile
- reactivitate emoțională redusă
- tablou comportamental sărac în manifestări
- lentoare în mișcări și limbaj
- răbdare, toleranță
- înclinații spre rutină, stereotipuri
- capabil de muncă de migală
- cugetat în tot ceea ce face

Temperament *melancolic*:

- hipotonie
- capacitate de lucru redusă în condiții de suprasolicitare
- volum redus al activității (nu poate duce suprasarcini)
- slabă rezistență neuropsihică
- randament progresiv, treptat, dar calitativ ridicat comparabil cu al celorlalți
- sensibilitate ridicată, puternic afectat de insuccese
- neînarmat pentru lupta în împrejurări mai grele ale vieții
- dificultățile de adaptare le compensează prin închidere în sine (refugiu în plan imaginar)
- prudenta exagerată în situații noi
- procese afective cu adânci rezonanțe
- sentimente de durată
- dependență în condiții de grup
- capabil de munci de finețe și acțiuni de migală cu prețul epuizării rapide

(Drușu, Radu, & Mare, 1991)

Prezența în aceeași măsură atât a aspectelor pozitive, cât și a celor negative, la fiecare temperament arată că fiecare poate prezenta atât însușiri avantajoase, cât și caracteristici nefavorabile.

Încercarea de a încadra un anumit subiect într-un tip temperamental este dificilă și nu lipsită de erori. Este importantă colectarea datelor privind comportamentul subiectului în situații de viață cu grade diferite de dificultate și noutate. Procesul de colectare și interpretare este marcat de schemele cognitive, de uitare, de distorsiunile sau construcțiile memoriei, de stările emoționale sau de stereotipuri.

(Mărgineanu, 1999)

În perioadele de examene, fiecare tip poate să-și valorifice aspectele avantajoase, dar poate avea probleme din cauza celor negative.

Sangvinicul este încrezător și optimist, are putere de muncă, dar se plictisește prea repede, nu se concentrează, nu aprofundează, nu-și face griji, ia lucrurile prea ușor, se pregătește superficial.

Colericul se poate baza pe puterea sa de muncă, pe energia sa, pe disponibilitatea de a înfrunta sarcini dificile, dar impulsivitatea, reactivitatea prea puternică, tendința de exagerare sau căutarea conflictelor îl fac adesea să abandoneze, să provoace mânia profesorilor, să lucreze în salturi sau dezordonat.

Perseverența, calmul, echilibrul, capacitatea de muncă, răbdarea ar fi în avantajul unui flegmatic, dar ritmul lent, adaptabilitatea mai redusă, reactivitatea întârziată, munca după șabloane îi sunt nefavorabile.

Un melancolic, poate fi conștiincios, se pregătește din timp, pune accent pe calitate, acordă importanță normelor stabilite de profesori (frecvență, bibliografie, lucrări), dar îi este teamă de eșec, nu are încredere, se pierde în situații critice, iar rezistența sa neuropsihică este mai redusă.

(Adler, 1991)

Aptitudinile

Identificarea și stimularea aptitudinilor exprimă măsura eficienței activităților școlare. În același timp, cercetarea aptitudinilor, în special a inteligenței, corelarea acestora cu potențialul creativ constituie o preocupare continuă a cercetării psihologice.

Aptitudinile reprezintă latura sau aspectul instrumental-operațional al personalității, cu alte cuvinte, uneltele, mijloacele cu care acționează sau cu care lucrează oamenii, mai performante la unii, mai rudimentare la alții. Aceste instrumente există în general la fiecare, dar randamentul lor este diferit.

(Allport, 1991)

Înșușirile pe care le putem numi aptitudini sau abilități, au grade diferite de dezvoltare, de aceea nivelul eficienței activității este diferit de la o persoană la alta. Cel puțin în limitele foarte generoase ale normalului, aptitudinile asigură realizarea activităților la parametri optimi de calitate și volum. Un nivel superior, face ca activitatea să se desfășoare cu eforturi reduse și să se obțină succese. Peste acest nivel, există posibilitatea manifestărilor creatoare, originale. Sub limită, activitatea se desfășoară în condiții de dependență și în forme mult simplificată, dominând aspectele repetitive, stereotipe.

Pentru a ilustra ideea, să ne gândim la relația dintre inteligență și activitatea școlară. Nivelul intelectual mediu permite o adaptare corespunzătoare la exigențele școlii, parcurgerea tuturor treptelor sistemului de învățământ, desigur cu efort. Cei situați sub limită, persoanele cu dizabilități intelectuale nu vor face față cerințelor școlii obișnuite. Ei vor fi educați în forme instituționale mai simple, desfășurate pe parcursul unor perioade mai lungi de timp, cu mai multă îndrumare și control.

Se poate constata că reușita unei acțiuni, oricât ar fi de simplă, depinde de prezența mai multor abilități și că o anumită abilitate se regăsește ca și condiție a reușitei, în diferite tipuri de

activitate. Nici un om nu posedă însușiri instrumental-operaționale situate toate, la același nivel de dezvoltare.

Dezvoltarea inegală a abilităților permite orientarea spre activități pentru care prezentăm nivele mai înalte, sporind astfel, șansele succesului. În procesul activității, există posibilitatea compensării abilităților, de exemplu, volumul redus al memoriei poate fi suplinit de capacitatea de a stabili noi conexiuni.

Identificarea aptitudinilor se realizează pe baza următoarelor repere: nivelul performanței, manifestarea timpurie la cote înalte de realizare, eficiența însușirii unei activități noi.

Fiecare modalitate de identificare prezintă inevitabile riscuri. De exemplu, nivelul reușitei este condiționat și de intensitatea motivației, iar absența realizărilor excepționale la vârsta copilăriei nu reprezintă un fundament temeinic pentru o predicție negativă.

(Bonchiș, 2000)

Pedagogia contemporană

Macropedagogia și micropedagogia

Ultimele decenii au însemnat pentru domeniul științelor educației, respectiv pentru pedagogie, realizarea de progrese remarcabile, care s-au constituit în pași importanți pe drumul afirmării ei ca știință și în direcția consolidării acestui statut. Vorbim în ultimul timp nu doar de indivizi și grupuri care învață, ci și de organizații care învață și de comunități care învață, în care responsabilitatea pentru învățare este individuală, dar ea se realizează, practic, prin participare la rezolvarea în grup a sarcinilor, prin interacțiune multiplă, colaborare și negociere.

Astfel, indiferent de țară și de tipul de sistem educațional, pedagogia contemporană își organizează eforturile în două mari direcții care sunt interdependente și complementare: *macropedagogia (pedagogia sistemelor)* și *micropedagogia (pedagogia învățării și autoînvățării)*.

Macropedagogia sau pedagogia sistemelor este preocupată de organizarea și funcționalitatea întregului sistem educațional și de relația acestuia cu celelalte subsisteme ale societății. Ea consideră că, în prezent, școala (termenul școală este folosit aici în sens generic) este un subsistem integrat în macrosistemul „societate”, aflat în relație cu toate celelalte subsisteme, respectiv domenii de activitate umană.

Mecanismele și structurile sociale sunt implicate în procesul educației întrucât acesta presupune modificarea raporturilor sociale. Opțiunile politice, economice și valorile culturale sunt implicate în educație întrucât mutațiile înregistrate la nivel societal determină noi imperative pentru subsistemul educației, cum ar fi, spre exemplu, democratizarea educației; asigurarea șanselor egale la educație pentru toți cetățenii; individualizarea și accesibilizarea educației.

Valorificând viziunea sistemică, la fel ca și macropedagogia cu care se află în interrelație, *micropedagogia sau pedagogia învățării și autoînvățării* vizează nivelul concret, operațional, micronivelul.

Micropedagogia sau pedagogia învățării și autoînvățării are sens numai în măsura în care se subordonează pedagogiei sistemelor, valorifică achizițiile acesteia și, totodată, servește la dezvoltarea ei. Astfel, întrebările: „*Cum învățăm, ce stiluri de învățare adoptăm?*”; „*Ce profil de inteligență avem, care sunt tipurile de inteligențe mai bine dezvoltate?*”; „*Ce metode și tehnici de învățare ne sunt mai potrivite?*”; „*Cum să asigurăm o învățare (inter)activă?*”; „*Cum să asigurăm o învățare experiențială?*”; „*Cum învață adulții?*” ș.a., care țin de domeniul micropedagogiei, se subordonează întrebărilor: „*În ce scop învățăm, care este finalitatea actului învățării?*”; „*Ce anume trebuie să învățăm?*”; „*Ce priceperi, deprinderi și competențe trebuie să (ne) formăm și dezvoltăm?*”; „*Ce valori trebuie să transmitem și să ne însușim în procesul educațional?*”, care țin de domeniul macropedagogiei.

Practic, activitățile didactice desfășurate în cadrul procesului de învățământ, la nivel micro, în școală, reprezintă micro sisteme educaționale, care servesc la atingerea finalităților stabilite la nivelul macropedagogiei.

(Bocoș, 2007)

Direcții de cercetare și acțiune

Pe măsură ce procesele sociale și economice se dezvoltă în ritmuri tot mai accelerate, pedagogia nu mai poate rămâne limitată la fenomenul particular al asimilării și trebuie să abordeze probleme de sistem, de organizare a întregului ansamblu.

Prospectarea reprezintă studierea anticipativă a instrucției și educației societății viitoare pe un interval mai mare de timp - până la 50 de ani sau mai mult. Toți gânditorii sunt de acord că principala funcția a cercetării pedagogice este elaborarea, experimentarea și validarea școlii de mâine.

Elevii de azi își vor folosi informațiile în cadrul societății peste 10-15 ani, adică atunci când condițiile poate vor fi radical schimbate; ei trebuie formați acum de așa manieră, încât să răspundă necesităților societății de atunci.

Problemele care se pun azi insistent în fața pedagogiei, în ceea ce privește educația viitorului, în funcție de care urmează să fie organizată acțiunea de prospectare sunt mai multe, dar noi o să ne referim la două. Prima, adaptarea instrucției și educației la ritmul rapid de dezvoltare a societății. Azi nu mai apare determinat atât de ieri, cât de mâine.

A doua problema este aceea a posibilităților de care poate dispune omul pentru a se adapta. Genetica modernă - susține Ștefan Milcu - deschide speranțe în această privință, omul dispune de potențialități care nu au fost încă suficient folosite. Sociologia demonstrează și ea că asemenea posibilități sunt puse în evidență de societatea modernă. Este rândul pedagogiei și al pedagogilor (oamenilor școlii) să-și aducă contribuția prospectând, modernizând conținutul și metodele de instrucție și educație.

Caracterul prospectiv al pedagogiei presupune studierea obiectivelor învățământului, Ierarhizarea lor, operație cunoscută sub denumirea de taxonomia pedagogică.

Una dintre cele mai mari achiziții ale cercetărilor pedagogice actuale este înțelegerea adevărului că simpla instruire (depozitarea de date) nu mai poate fi formulată ca ideal sau ca singurul obiectiv de instrucție și educație.

Implantarea rigidă și fixă a unor cunoștințe în spațiul mental al unor indivizi poate fi dăunătoare, așa cum debarasarea de aceste date poate constitui o premisă a creării elasticității necesare adaptării la noi condiții. Dacă am avea elevul „ideal” care asimilează în mod impecabil și durabil, reține cunoștințe detaliate, putem spune că este iremediabil pierdut, deoarece cunoștințele ieșite din uz îi epuizează resursele de inventivitate, îi ocupă celula nervoasă, îi întârzie asocierile, îl epuizează tocmai atunci când este adus în pragul vârstei de creativitate.

Abordarea interdisciplinară a fenomenului educațional

Știința actuală se caracterizează prin interdisciplinaritate; pedagogia trebuie să devină și ea tot mai mult interdisciplinară, pentru că nu poate acționa fără ajutorul altor științe, la tehnica și arsenalul cărora recurge tot mai mult. Ea se sprijină pe biologie și pe fiziologie, deoarece are

nevoie de suportul fizic/material al copilului, face apel la cibernetică pentru a analiza mai ușor și eficient fenomenul educativ și a lua decizii corecte. Alte discipline care sprijină pedagogia sunt: psihologia, sociologia, matematica, statistica, teoria informației, teoria algoritmilor, teoria jocurilor ș.a.

Pedagogia, mai mult decât oricare altă știință, trebuie să fie interdisciplinară, pentru că omul - obiectul preocupărilor sale - trebuie să fie cunoscut din toate punctele de vedere și pregătit pentru toate ipostazele pe care le va onora.

Promovarea interdisciplinarității trebuie să țină cont de întregul sistem educativ, de specificul său, precum și de particularitățile situațiilor școlare concrete. De asemenea, interdisciplinaritatea trebuie să se coreleze cu alte orientări și principii ale inovației pedagogice: elaborarea conținuturilor sistemelor educative; modernizarea metodologiei didactice și a mijloacelor de învățământ; utilizarea unor forme diverse de organizare a activității instructiv-educative; elaborarea teoriei învățării; îmbunătățirea evaluării, toata acestea în perspectiva educației permanente.

O direcție de acțiune absolut necesară este *crearea unei metrii proprii*, a unor tehnici de evaluare corectă a drumului parcurs și a randamentului obținut în actul educațional, impusă de necesitatea de a mări procentajul de certitudine în măsurarea și aprecierea muncii. Pedagogia nu dispune încă de un instrument/ sistem propriu da măsurare și explorare cantitativă, ca de exemplu, psihologia și sociologia.

Este adevărat că științele matematice și-au oferit serviciile prin intermediul statisticii, care a devenit o tehnică utilă în desfășurarea unor experimente. Multe capitole din statistică sunt aplicabile în studiul diverselor aspecte ridicate de influența diferiților factori care influențează eficiența procesului didactic (studiul corelațiilor, analiza factorială și analiza de variantă permit depistarea factorilor favorizanți sau frenatori).

Construirea unei tehnologii specifice

Pedagogia de până acum se baza pe transmiterea orală a informației, modalitate care prezintă un neajuns: filtrul urechii este mai puțin sensibil decât cel al ochiului. Există studii care demonstrează că în ansamblul procesului didactic văzul este angajat 70% și auzul 30%. Creșterea ponderii văzului prezintă avantaje pentru asimilarea cunoștințelor, deoarece învățământul vizual demonstrează eficiență sporită în raport cu învățământul verbal.

Această perspectivă ne îndreaptă atenția asupra strategiei pedagogice care trebuie să fie ameliorată și pusă de acord cu conținutul ideatic. Prin tehnologia educației înțelegem ansamblul mijloacelor de care profesorul și elevii sunt însoțiți în predare și învățare.

Multă vreme un bun sistem școlar se mulțumea să aibă manuale și multe rechizite. Azi, însă, acest lucru nu este suficient; este necesar să proiectăm, să folosim mecanisme/ instalații, care să imite fenomenele/ procesele care au loc în natură și în gândire. Folosirea instrumentelor/ mijloacelor tehnice în școală este absolut obligatorie, deoarece îl pregătește pe tânăr pentru o viață care se va desfășura în compania mașinilor.

Orientarea spre educația permanentă

Este evident că pedagogia actuală trebuie să difere de cea care, multă vreme, și-a restrâns preocupările la perioada școlarității. Azi avem de-a face cu o școală fără pereți, care comunică și se inspiră de la tumultul vieții și, în același timp, se vorbește de o școală fără limite temporale precise; pragurile învățământului au dispărut, educația începe din primul moment al vieții și nu se încheie între 16-25 de ani. Deoarece în cursul unei vieți omul poate exercita diferite profesii, educația devine necesar permanentă, indiferent cum se realizează - sub formă de îmborspătări periodice ale cunoștințelor sau prin specializări în ramuri noi.

(Bocoș, Chiș, Dancsuly, & Ionescu, 1998)

Acordarea unei atenții tot mai mari unor topici ca: *educația universitară, educația postuniversitară, educația adulților și educația permanentă* (aceasta din urmă fiind ridicată la rang de principiu pedagogic), determină creșterea numărului, a varietății și a intensității cercetărilor pedagogice axate pe aceste problematici.

(Baciu, Bocoș, Chiș, & Ionescu, 2001)

Componentele principale ale procesului de învățământ

Curriculum-ul

De-a lungul timpului, conceptului de curriculum (la plural, curricula) i s-au atribuit diferite semnificații, construite pornindu-se de la etimologia sa: în limba latină, „curriculum” înseamnă alergare, cursă, parcurgere, drum, în trecut, scurtă privire. Toate aceste semnificații sugerează un demers complet întreprins în realizarea unei acțiuni, în abordarea unui domeniu. În educație, curriculum-ul trebuie să fie, în primul rând, util, benefic și fezabil.

Accepțiunea restrânsă, tradițională, care a persistat până la jumătatea secolului XIX, considera conceptul de curriculum superpozabil cu conținutul învățământului, obiectivat în documente școlare și universitare de tip reglator: planuri de învățământ, programe școlare și universitare ș.a. Ulterior, s-a formalizat *accepțiunea largă, modernă*, care îl consideră un concept abordat în viziune globală și sistemică asupra procesului educațional; se păstrează sensul de traiectorie intelectuală și afectivă pe care școala o propune elevului, dar aceasta nu este înțeleasă în sens tradițional, ci ca o valorificare accentuată a potențialităților celor care se educă.

În prezent, curriculum-ul reprezintă teorie și practică ce articulează patru componente fundamentale:

- *finalitățile educaționale*
- *conținutul învățământului* (fixat în planurile de învățământ, în programele școlare și în manuale)
- *strategiile de instruire* în școală și în afara ei (în contexte formale, nonformale și chiar informale)
- *strategiile de evaluare* a eficienței activității educaționale.

Elaborarea curriculum-ului presupune gândirea și structurarea situațiilor de învățare în care vor fi angrenați elevii și a experiențelor de învățare induse, pe care le vor parcurge aceștia.

Situația de învățare reprezintă un element cheie al conceptului de curriculum, un context pedagogic configurat prin acțiunea următoarelor categorii de elemente:

- obiectivele de învățare și formare formulate operațional
- conținuturile-stimul ale învățării
- sarcina de învățare
- cunoștințele, abilitățile, capacitățile și competențele elevilor, implicate în sarcina de învățare
- metodologia de predare-învățare
- metodologia de evaluare
- resursele materiale ale mediului de instruire
- caracteristicile contextului comunicării didactice și ale contextului relațional creat în jurul sarcinii de învățare
- resursele de timp

O situație de învățare bine prefigurată și construită din punct de vedere psihopedagogic poate determina, la nivelul celui care învață, experiențe de învățare pozitive, dezirabile.

Experiența de învățare reprezintă o componentă a structurii curriculum-ului, care se referă la modalitatea personalizată de interiorizare a situației de învățare, la trăirea personală generată de o situație de învățare, trăire care se poate obiectiva în modificări ale structurilor cognitive, afective sau psihomotorii. Ea reprezintă mai mult decât o reacție personală la o situație de învățare; în fața aceleiași situații și sarcini de învățare cei care învață au experiențe de învățare diferite, configurate de propriile trăsături de personalitate și de propria subiectivitate.

Un curriculum oficial nu poate anticipa registrul vast al experiențelor individuale de învățare, ci poate planifica situații de învățare adecvate obiectivelor urmărite, cu speranța că ele vor induce/ genera experiențe de învățare pozitive, reușite, benefice.

(Bocoș, 2007)

Tipologia Curriculumului Național operant în cadrul sistemului de învățământ din România:

- curriculum-nucleu - care reprezintă aproximativ 70 % din Curriculumul Național
- curriculum la decizia școlii - care reprezintă aproximativ 30 % din Curriculumul Național și este alcătuit din:
 - curriculum extins
 - curriculum nucleu aprofundat
 - curriculum elaborat în școală.

Curriculumul nucleu reprezintă trunchiul comun, obligatoriu, adică numărul minim de ore de la fiecare disciplină obligatorie prevăzută în planul de învățământ. El reprezintă unicul sistem de referință pentru evaluările și examinările externe (naționale) din sistem și pentru elaborarea standardelor curriculare de performanță.

Curriculumul la decizia școlii asigură diferența de ore dintre curriculumul nucleu și numărul minim sau maxim de ore pe săptămână, pentru fiecare disciplină școlară prevăzută în planurile-cadru de învățământ, pe an de studiu. Complementar curriculumului nucleu, școala poate oferi următoarele tipuri de curriculum: curriculum extins, curriculum nucleu aprofundat, curriculum elaborat în școală.

Curriculumul extins este acel tip de proiect pedagogic care are la bază întreaga programă școlară a disciplinei, atât elementele de conținut obligatorii, cât și cele facultative. Diferența până la numărul maxim de ore prevăzute pentru o anumită disciplină se asigură prin îmbogățirea ofertei de conținuturi prevăzute de curriculumul nucleu.

Curriculumul nucleu aprofundat este acel tip de proiect pedagogic care are la bază exclusiv trunchiul comun, respectiv elementele de conținut obligatorii. Diferența până la numărul maxim de ore prevăzute pentru o anumită disciplină se asigură prin reluarea și aprofundarea curriculumului nucleu, respectiv prin diversificarea activităților de învățare.

Curriculumul elaborat în școală este acel tip de proiect pedagogic care conține, cu statut opțional, diverse discipline de studiu propuse de instituția de învățământ sau alese de aceasta din lista elaborată la nivel de minister. Fiecare profesor are oportunitatea de a participa în mod direct la elaborarea curriculumului, funcție de condițiile concrete în care se va desfășura activitatea didactică. Disciplinele opționale se pot proiecta în viziune monodisciplinară, la nivelul unei arii curriculare sau la nivelul mai multor arii curriculare.

Curriculumul elaborat în școală nu constituie obiectul evaluărilor și examinărilor externe, naționale. Profesorului care elaborează acest tip de curriculum îi revine sarcina de a proiecta, pe lângă obiectivele educaționale și conținuturile instructiv-educative, competențele și performanțele așteptate de la elevi, precum și probele de evaluare corespunzătoare.

(Baciu, Bocoș, Chiș, & Ionescu, 2001)

Programa școlară

Programele școlare sunt stabilite la nivel național, dar nu trebuie privite ca ansambluri de conținuturi, ca „table de materii” care ar limita libertatea profesorului, ci ca instrumente de lucru (atragem, însă, atenția asupra faptului că programele școlare trebuie să fie parcurse în întregime). Ca documente reglatoare, programele școlare descriu oferta educațională a disciplinei, pentru un parcurs determinat, pe ani de studiu, pentru fiecare ciclu auricular și cuprind:

- O notă de prezentare, care descrie parcursul obiectului de studiu respectiv, rațiunile pentru care se studiază la diferitele specializări, argumentează structura didactică adoptată și prezintă dominantele curriculum-ului.

- Obiective cadru cărora le sunt asociate obiective de referință, care se ating cu ajutorul conținuturilor, prezentate în ultima parte a programei (cu obiectivele cadru și cu obiectivele de referință se operează în prezent până la clasa a VIII-a).

- Activități de învățare pentru care poate opta cadrul didactic (ele au caracter orientativ) sau poate propune altele, adecvate condițiilor educaționale din clasa cu care lucrează. Activitățile de învățare se construiesc prin corelarea obiectivelor de referință cu conținuturile și sunt orientate spre un anumit obiectiv educațional.

- Sugestii metodologice - care au rolul de a sprijini proiectarea și realizarea demersurilor didactice. Ele se pot referi la:

- desfășurarea efectivă a procesului de predare-învățare-evaluare
- sugestii referitoare la selectarea celor mai adecvate activități de învățare
- sugestii referitoare la resursele metodologice
- sugestii referitoare la resursele materiale
- sugestii referitoare la strategiile de evaluare.

- De asemenea, programele școlare mai pot include standarde curriculare de performanță - criterii de evaluare a calității procesului de învățare. Ele constituie specificări de performanță ce vizează cunoștințele, capacitățile și comportamentele stabilite prin curriculum.

(Bocoș, 2007)

Proiectarea didactică la nivel micro

Proiectarea didactică reprezintă o acțiune continuă, permanentă, care precede demersurile instructiv-educative, indiferent de dimensiunea, complexitatea sau durata acestora. Această acțiune presupune anticiparea și pregătirea activităților instructive și educative, pe baza unui sistem de operații, articulate în instrumente didactice de lucru.

La nivel macro, proiectarea pedagogică a procesului de învățământ reprezintă anticiparea ansamblului acțiunilor și operațiilor angajate în cadrul activităților de instruire și educare conform finalităților asumate la nivel de sistem și de proces, în vederea asigurării funcționalității acestuia în sens managerial și strategic.

La nivel micro, proiectarea didactică reprezintă ansamblul operațiilor de anticipare a obiectivelor, conținuturilor, strategiilor instrucției și educației și strategiilor de evaluare, precum și a relațiilor dintre acestea, a modalității orientative (și nu strict riguroase) în care se va desfășura activitatea de instruire și autoinstruire și cea de educare și autoeducare.

Din perspectivă pragmatică, proiectarea didactică presupune stabilirea mentală și, de preferat, obiectivată într-un instrument didactic scris a pașilor care vor fi parcurși.

În sens larg, algoritmul procedural al proiectării didactice secvențiale corelează următoarele întrebări, care se referă la principalele componente ale procesului de învățământ (vezi tabelul următor):

Tabelul nr. 1 - Algoritmul procedural al proiectării didactice secvențiale

| Întrebări | Componentele procesului de învățământ | Demersurile cadrului didactic |
|---|--|--|
| <i>Ce urmăresc?</i> <i>Ce vreau să fac?</i> | Obiectivele operaționale | Formulează obiectivele operaționale, le derivă pornind de la obiectivele cadru și de referință sau de la competențele generale și cele specifice |
| <i>Cu ce voi face?</i> | Resursele educaționale | Analizează resursele educaționale de care dispune și, eventual, stabilește resursele pe care le poate procura sau confecționa. |
| <i>Cum voi face?</i> | Strategia de instruire și autoinstruire | Elaborarea strategiei de (auto)instruire, centrate pe obiectivele operaționale și pe conținuturi. |
| <i>Cum voi ști dacă am realizat cele propuse?</i> | Strategia de evaluare și autoevaluare | Elaborarea strategiei de evaluare centrate pe obiectivele operaționale. |

(Baciu, Bocoș, Chiș, & Ionescu, 2001)

Predarea și învățarea – activitate psihopedagogică

Predarea

Cercetătorii au acordat, în ultimii ani, o atenție mărită întrebărilor legate de știința predării. Ei au investigat cunoștințele de specialitate ale profesorilor din unghiuri diferite. Ceea ce cunosc profesorii are cea mai mare influență asupra clasei și apoi asupra a ceea ce învață elevii. Studii recente au arătat că schimbările în practica predării, de exemplu, pot avea succes dacă este luat în considerare contextul cultural și structura împrejurărilor în care profesorii lucrează.

Cum înțelegerea predării și învățării a crescut, punctele de vedere legate de predare și învățare, de elevi și materii s-au schimbat în sensul că de la învățarea „pasivă” s-a trecut la cea „activă”.

Principalele *accepțiuni ale predării* sunt următoarele: predarea ca transmitere de cunoștințe și tehnici de acțiune, predarea ca ofertă de experiențe, predarea ca formă de dirijare a învățării.

Predarea ca transmitere de cunoștințe și tehnici de acțiune

În practica instrucției tradiționale a predă înseamnă a da, a oferi, a transmite în mod sistematic cunoștințele specifice unei discipline; a prezenta materia, a informa, a mijloci un transfer de informații; a comunica o serie de cunoștințe, de rezultate, de cercetări științifice; a expune o lecție etc.

Predarea ca ofertă de experiențe de învățare

Din această perspectivă, predarea se definește ca ofertă a unei progresii de experiențe personale determinate și dirijate în mod intenționat spre valori. Prin trăire conștientă și cu implicarea acestor experiențe elevul își dezvoltă propriile experiențe în virtutea cărora se apropie de adevăr, pătrunde în „miezul lucrurilor”. Important este ca elevii să extragă tot ce se poate extrage din aceste experiențe.

Predarea ca formă de dirijare a învățării

Sistemele clasice de instruire și-au dezvoltat și perfecționat atât de mult funcțiile de orientare și îndrumare a învățării, încât predarea a început să fie identificată cu dirijarea învățării. A predă, în sens de a dirija, se referă astfel la ceea ce face profesorul pentru a motiva, a încuraja și a inspira elevii săi pentru a atinge rapid obiectivele de studiat.

Trebuie avut grijă la excesul de dirijare, exces care dezavantajează efortul personal, munca proprie, inițiativa și activitatea, privează elevul de efortul de anticipare și construcție a unei strategii (ipoteze) atunci când se află în fața nevoii de rezolvare a unei probleme.

Ultima rațiune a dirijării rămâne aceea de a îndruma în mod discret elevii spre studiul auto-dirijat.

Concluzionând, a preda înseamnă:

- a **prevedea** (a planifica, a proiecta, a programa) producerea schimbărilor dorite;
- a **orienta** într-o direcție precisă aceste schimbări, a le da un sens, adică a preciza obiectivele învățării;
- a **stabili natura** respectivelor schimbări; ceea ce echivalează cu **determinarea conținutului** acestora, a selecta, a organiza materia;
- a **prezenta** materia nouă, în diferite moduri;
- a **dirija** producerea schimbărilor, a îndruma evoluția acestora în direcția prestabilită;
- a **stimula angajarea activă** a elevilor în actul învățării;
- a **organiza condițiile** care vor furniza apariția schimbărilor presupuse;
- a oferi **momente de feedback** în vederea întăririi și eventual a corectării și ameliorării schimbărilor în curs a se produce;
- a asigura condițiile necesare **reținerii și transferurilor** (aplicării) noilor achiziții;
- a **controla (evalua) efectele** sau schimbările produse;
- a **evalua** eficacitatea și eficiența acestor acțiuni întreprinse, inclusiv rezonanța lor formativă și educativă;
- a **investiga** condițiile psiho-sociale și pedagogice de natură să promoveze noi soluții viitoarelor probleme specifice predării etc.

(Bocoș, Chiș, Dancsuly, & Ionescu, 1998)

Câteva principii care se referă la activitatea de predare

- activitatea de predare să stimuleze și să susțină motivația elevilor pentru învățarea continuă, permanentă
- prin activitatea de predare, cadrele didactice să descopere, să stimuleze și să dezvolte aptitudinile elevilor și să vină în întâmpinarea intereselor și nevoilor lor
- prin activitatea de predare, cadrele didactice să propună elevilor situații de învățare diverse și eficiente, care să mijlocească atingerea obiectivelor instructiv-educative propuse
- activitatea de predare facilitează nu numai transmiterea de cunoștințe, ci și de competențe, atitudini și comportamente
- modalitatea de predare să dea posibilitatea elevilor să realizeze transferuri de cunoștințe și de competențe intra- și interdisciplinare
- în predare să se urmărească realizarea legăturii dintre activitatea instructiv-educativă și viața cotidiană

(Baciu, Bocoș, Chiș, & Ionescu, 2001)

Învățarea

În Enciclopedia Britanică învățarea este definită ca o „modificare relativă a comportamentului, fundamentată pe experiența trecutului”, iar Skinner o definește ca o „formare a comportamentelor noi”. Gagne face referire la „acea modificare a dispoziției sau capacității care poate fi menținută și care poate nu poate fi atribuită procesului de creștere; modificarea denumită învățare se manifestă ca o modificare a comportamentului”.

Cele mai multe accepțiuni date învățării (concluzie centralizată în urma analizării unor seturi de definiții date învățării) atestă existența unei constante în definiție, schimbarea, modificarea comportamentului pe baza experienței trăite (structurată educațional). În acest sens, învățarea este o transformare de comportament pe baza unei experiențe organizate școlar, organizare supusă structurării, observației, controlului, în condițiile activității și ambianței școlare.

(Glava, 2009)

Accepțiunile date procesului de învățare sunt cunoscute în literatura de specialitate sub două denumiri: învățarea ca proces și învățarea ca produs:

Învățarea ca proces

Abordarea procesuală a învățării conduce la elaborarea unor produse ce apar în calitate de produse noi și care devin în plan interior puncte de plecare și mecanisme interne ce stau la baza unor noi acte de învățare. Totodată, aceeași abordare, generează o *progresie de schimbări* care combină acte constructive și acte distructive.

Învățarea este în permanentă pierdere și câștig, elaborare și reelaborare, reținere și excludere, o continuă evoluție progresivă (în spirală) pe calea cunoașterii.

Învățarea ca proces solicită un activism susținut din partea celui care învață astfel încât, sarcina cadrului didactic este aceea de a organiza și dirija învățarea în sensul în care ea poate să determine participarea activă a elevului.

Învățarea ca produs

Apare ca un ansamblu de rezultate noi și se referă la: cunoștințe, priceperi, noțiuni, modalități de gândire, atitudini și comportamente. Rezultatele reprezintă o materializare a schimbărilor cantitative și calitative, relativ stabile, de natură afectivă sau cognitivă. Fluctuația rezultatelor oferă măsura eficacității și a eficienței procesului de predare – învățare.

(Bocoș, Chiș, Dancsuly, & Ionescu, 1998)

Câteva principii care se referă la activitatea de învățare

- cei care învață adoptă stiluri diferite, tehnici și procedee diferite și înregistrează ritmuri diferite
- activitatea de învățare are la bază investigații continue, eforturi intelectuale și motrice și autodisciplină
- activitatea de învățare se poate desfășura prin studiu individual și prin activități de grup
- în cadrul activității de învățare se formează și dezvoltă atitudini, capacități și se contribuie la însușirea de noi cunoștințe, abilități și competențe
- este de preferat ca în învățare să se pornească de la aspecte care corespund intereselor elevilor și care contribuie la dezvoltarea și la integrarea lor activă în viața socială.

(Baciu, Bocoș, Chiș, & Ionescu, 2001)

Motivația

Eforturile psihologilor în încercarea de a conceptualiza motivația care guvernează omul în acțiunile întreprinse în fiecare zi a existenței noastre au început să prindă contur ca urmare a activității depuse de către Hull (1943) și Spence (1956). Aceștia au propus prima teorie asupra motivației denumită Teoria Impulsului, construct psihologic care promova ideea că oamenii sunt motivați să se implice în acțiunile lor din dorința de a reduce sau de a satisface un impuls intern (Crăciun M., 2008).

Harlow (1953) și White (1959), ca urmare a activității de cercetare desfășurate, au ajutat la apariția conceptului de motivație intrinsecă (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). S-a afirmat că persoanele care acceptă satisfacția oferită de activitatea însăși ca recompensă a participării sunt motivate intrinsec.

În antiteză cu motivația intrinsecă a fost prezentată motivația extrinsecă. S-a promovat ideea că persoanele care se angajează în desfășurarea unei activități cu scopul de a obține beneficii, altele decât simpla satisfacție pe care o dă activitatea însăși, sunt motivate extrinsec.

White (1959) a susținut că nevoia de competență este fundația pe care se sprijină motivația intrinsecă, oamenii angajându-se în multe activități pentru a-și satisface necesitatea de a se simți competenți (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006).

În 1970 Maslow a elaborat o teorie a motivației care se bazează pe o ierarhie a nevoilor. Această teorie promovează conceptul că individul nu se poate concentra asupra unor nevoi superioare atâta timp cât nevoile bazale nu îi sunt satisfăcute (Crăciun, 2008).

Cercetările care au urmat s-au concentrat asupra relației generate între motivația intrinsecă și cea extrinsecă. Se considera că motivația intrinsecă este autodeterminată, iar motivația extrinsecă reflectă lipsa autodeterminării (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006).

Eforturile depuse de cercetători în perioada care a urmat au evidențiat faptul că nu se poate promova motivația doar în alb și negru deoarece există și nuanțe de gri. Rezultatele studiilor întreprinse de către aceștia au promovat ideea că motivația extrinsecă nu subminează, în mod obligatoriu, motivația intrinsecă, ci s-ar putea chiar să o dezvolte.

Discutându-se mai mult această legătură dintre cele două tipuri de motivație propuse până la acea perioadă, s-a ajuns la concluzia că motivația extrinsecă se poate prezenta în mai multe forme.

În anii '80 au apărut primele afirmații consistente care au pus bazele Teoriei autodeterminării. S-a propus diferențierea tipurilor motivației și s-a afirmat că finalitatea unei acțiuni întreprinse de un individ este influențată nu doar de cantitatea de motivație de care dispune acesta, ci, foarte mult, și de tipul și calitatea motivației (Deci & Ryan, 2008).

Cercetătorii au hotărât să se concentreze pe diferitele forme de manifestare ale motivației extrinseci datorită faptului că studiile au arătat că multe activități sociale nu au la bază motivația intrinsecă. Analizându-se comportamentul uman, s-a afirmat că motivația extrinsecă diferă calitativ în funcție de variația reglării de la comportamentul controlat extern la cel autodeterminat (Wilson, Mack, & Grattan, 2008). Această variație este dependentă de gradul în care oamenii reușesc să internalizeze reglarea externă inițială a comportamentului personal (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006).

Pornind de la ideea că formele sub care se prezintă motivația extrinsecă diferă între ele prin gradul de autonomie sau autodeterminare care le corespunde (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006) a început construirea Teoriei autodeterminării bazată pe distincția între motivația autonomă și cea controlată (Deci & Ryan, 2008).

Teoria autodeterminării explică modul în care comportamentul indivizilor este reglat pe un continuum de la reglarea puternic controlată la reglarea autonomă. Sunt specificate, astfel, mai multe tipuri de reglare cu scopul de a evalua variația internalizării comportamentului de la puternic controlat extern până la cel puternic controlat intern (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006).

Conform Teoriei autodeterminării există mai multe forme de motivație care exprimă calitativ modul în care comportamentul unui individ este reglat (Markland & Tobin, 2004). Motivația intrinsecă și unele forme ale de manifestare ale motivației extrinseci (reglarea prin identificare și cea prin integrare) sunt mai puternic autodeterminate decât amotivația și alte forme ale motivației extrinseci (reglarea externă și prin introiecție) (Standage & Treasure, 2002).

Motivației extrinseci i-au fost atribuite mai multe forme de reglare în funcție de calitatea motivațională. Pornind de la reglarea externă, motivația unui individ poate fi internalizată, trecând prin introiecție, identificare, până la integrare, foarte aproape de reglarea intrinsecă (cea mai puternic autodeterminată formă).

„Internalizarea este un proces activ, natural, prin care prin care indivizii tind să transfere cerințele sociale în valori personale și autoreglate” (Ryan et al., 1985 citat de Deci E., Ryan R., 2000, pag. 235).

Fiecare formă de reglare are consecințe specifice asupra învățării, performanței și bunăstării individuale (Hein & Hagger, 2007). Tabelul următor prezintă formele de reglare propuse de Teoria autodeterminării într-un continuum care leagă logic tipurile de motivație și stilurile de reglare (adaptată de Standage M., Treasure D., 2002, p. 90 după Ryan & Deci, 2000).

Tabelul nr. 2 - Continuumul Teoriei autodeterminării

| | | | | | | |
|--|--|---|---|--|-----------------------------------|--|
| TIPURILE DE MOTIVAȚIE | AMOTIVAȚIA | MOTIVAȚIA EXTRINSECĂ | | | | MOTIVAȚIA INTRINSECĂ |
| STILURILE DE REGLARE | Nu este reglată | Reglare externă | Reglare prin introiecție | Reglare prin identificare | Reglare prin integrare | Reglare intrinsecă |
| COMPORTEMENT | | | | | | |
| CARACTERISTICI ALE STILULUI DE REGLARE | Nu este autodeterminat | | | Autodeterminat | | |
| | Lipsă de: - competență - intenție - valoare a activității | Prezența externă a unor: - constrângeri - recompense - pedepse | - concentrat pe aprobări externe sau interne - recompense interne sau pedepse autoimpuse | - acceptarea valorii activității - importanță personală | - conștientizare - concordanță | Forme înnăscute de: - plăcere - amuzament - satisfacție |

Amotivația reprezintă lipsa oricărei intenții rezultată în absența motivației. Amotivația apare atunci când un individ nu percepe nici o relație între un posibil comportament și eventuale beneficii care pot rezulta în urma adoptării unui anumit comportament (Standage & Treasure, 2002).

Reglarea externă se referă la un comportament dictat de factori controlați extern (Standage, Duda, & Ntoumani, 2003). Acest tip de reglare reprezintă o formă a motivației extrinseci (cea mai puțin autodeterminată formă) care se referă la acțiuni realizate cu scopul primirii unei recompense sau pentru evitarea unei pedepse (Standage & Treasure, 2002). Un exemplu în acest sens este un copil care participă la activități fizice pentru a primi recompense de la profesor sau pentru a evita o pedeapsă a părinților (Standage & Treasure, 2002).

Reglarea prin introiecție presupune un anumit grad de internalizare a comportamentului individului prin care controlul extern se transformă în control autoimpus (Standage & Treasure, 2002). Deși comportamentul este controlat extern sursa controlului este internalizată (sentimentul de vină), presiunea fiind autoaplicată (Standage, Duda, & Ntoumani, 2003). Un exemplu în acest sens este un student care joacă fotbal în pauza de masă nu pentru că iubește să joace fotbal, ci pentru că se simte vinovat dacă nu joacă cu colegii (Standage & Treasure, 2002).

Reglarea prin identificare este un proces prin care oamenii recunosc și acceptă valoarea unui anumit comportament (Deci & Ryan, 2000). Indivizii participă la activități deoarece acceptă ca fiind importante pentru ei (Standage, Duda, & Ntoumani, 2003). Un exemplu în acest sens este participarea la antrenamentul cu greutate datorită faptului că are influențe benefice asupra sănătății.

Motivele care stau la baza angajării în activități fizice sunt considerate a fi externe deoarece decizia de a participa este controlată de beneficii externe (Standage & Treasure, 2002).

Când reglarea prin identificare a fost încorporată de către „sine”, adică a fost asimilată de către individ alături de alte valori și nevoi personale se vorbește despre reglarea prin integrare. Acest tip de reglare este cea mai completă formă de internalizare a motivației extrinseci, fiind forma cea mai puternic autodeterminată a motivației extrinseci.

Reglarea intrinsecă se referă la adoptarea unui comportament declanșat și dirijat de plăcerea și satisfacția care derivă direct din participarea la o activitate fizică. Motivația intrinsecă este marcată de sentimente de bucurie interioară.

Concluzionând, trebuie spus că un comportament controlat puternic extrinsec este asociat cu slabe beneficii privind sănătatea mentală, în timp ce un comportament puternic autodeterminat este asociat cu beneficii majore ale practicantului în ceea ce privește sănătatea mentală a acestuia (Wilson, Mack, & Grattan, 2008).

Stilurile de predare

Stilul de predare abordat constă în modalitatea personală de realizare a predării în conformitate cu achizițiile ce urmează a fi realizate. Stilul este asociat comportamentului și se manifestă sub forma unor structuri de influență și acțiuni cu o anumită consistență intimă, stabilitate relativă, fiind rezultatul permanentizării principiilor și normelor ce definesc activitatea formativă.

(Rață & Rață, 2004)

Există mai multe modalități de manifestare a profesorului de educație fizică în procesul complex de predare – învățare. Modalitățile de manifestare se realizează în funcție de caracteristicile intime ale personalității, dar și în funcție de caracteristicile elevilor, date de particularitățile de vârstă, sex și înzestrare aptitudinală ale acestora.

Profesorul se poate comporta în procesul pedagogic în mod diferit, încadrându-se într-un stil de instruire care poate fi democratic, autoritar sau neglijent.

Stilul democratic, considerat ca fiind cel mai acceptabil, este un stil cooperant, afectiv, apropiat, amabil, dar în același timp sever. Se bazează pe o colaborare desăvârșită între profesor și elev, pe o stimulare permanentă a inițiativei elevilor, dar și pe o realizare a unei motivații temeinice prin aprecieri pozitive, argumentate temeinic.

Acest stil de instruire are cea mai mare eficiență întrucât formează încrederea reciprocă între profesor și elevi. Comunicarea conținuturilor de pedagogice se realizează într-o formă explicită, clară, scurtă, bazată în principal pe preocuparea profesorului de a găsi modalitatea cea mai eficientă în realizarea înțelegerii și execuției corecte a sarcinilor didactice.

Stilul democratic se poate caracteriza astfel: a fi prietenos, a fi ferm, a încuraja, a stimula, a ajuta, a îndruma, a convinge, a fi atent, a fi deschis, a influența.

Profesorul democratic ia decizii prin consultarea elevilor, dar menține totuși un anumit grad de control asupra acestora; el îi lasă pe elevi să decidă modul de rezolvare a problemelor,

precum și distribuirea sarcinilor între membri. Indiferent de activitate, pentru a fi pozitiv, profesorul trebuie să știe care sunt comportamentele pe care le așteaptă din partea elevilor. O mare importanță o are și atenția acordată elevilor când se poartă în mod adecvat, aceasta incluzând: scurte discuții de încurajare, scrisori, telefoane pozitive la părinți, evidențieri speciale, premii acordate în colaborare cu părinții.

Profesorul care adoptă un astfel de stil încurajează implicarea elevilor în procesul exersării independente și creative, cooperează și conlucrează cu elevii în organizarea situațiilor de învățare, se comportă ca un membru al grupului cu care lucrează, fapt ce face să crească încrederea în el. Formarea încrederii depline în personalitatea profesorului, în posibilitățile acestuia, de a realiza un proces didactic de mare calitate, este o condiție esențială în actul didactic.

Stilul dictatorial, socotit ca fiind neeficient, este un stil abordat în principal de profesorii înfumurați, de cei încrezuți, dominatori și fără predispoziția de autoinstruire, de cei care au impresia că totul este sub control, că elevul nu este altceva decât un instrument care nu are drept la replică. Acest stil constă în transmiterea cunoștințelor în mod autoritar, distant sau ursuz și nu permite realizarea unui dialog între profesor și elevi, nu se poate realiza o comuniune între cei doi actori ai actului pedagogic. Vina neînvățării, lipsa progresului, în acest caz, este „aruncată” în totalitate asupra elevilor care sunt considerați leneși, răi, neinteresați, obraznici, impertinenți.

Profesorul care abordează un astfel de stil nu încurajează inițiativele, critică, sancționează orice abatere fără să țină cont de nimic, nu face parte din grupul cu care lucrează, păstrând o anumită distanță și răceală față de elevii cu care lucrează. Pentru acest stil de lucru, el nu este apreciat și nici iubit de elevi.

Stilul neglijent, denumit și „laissez-faire”, este stilul abordat în principal de profesorii care au ocupat un loc de muncă pentru care nu au chemarea specifică, nu sunt făcuți să fie dascăli. Aceștia sunt neinteresați de rezultatele muncii, s-au încadrat din motive neprofesionale (dorința de a avea un loc de muncă plătit, îndemnul părinților sau al prietenilor) și sunt lipsiți de atracția și dragostea pentru predare, pentru activitate fizică, pentru activitatea cu elevii. Profesorul care abordează un astfel de stil, are în cadrul lecțiilor de educație fizică un rol pasiv, acceptă cu ușurință deciziile și sugestiile elevilor, nu manifestă exigență, nu face aprecieri pozitive sau negative privind comportamentul elevilor, favorizează nivelul slab al pregătirii și deci obținerea unor rezultate sub posibilitățile reale. În lecțiile de educație fizică și sportivă este preocupat mai mult de ceea ce se întâmplă în jur decât ce se întâmplă cu propriii elevi la disciplina lui, nu-l interesează problemele specifice activității de educație fizică sau problemele personale ale elevilor.

(Bonchiș, Popa, & Breban, 2002)

Comunicarea în actul didactic

(Bocoș, Gavra, & Marcu, 2008)

Comunicarea interpersonală este o formă fundamentală de interacțiune psihosocială a persoanelor în care are loc un schimb de semnale, de mesaje. În accepțiunea sa cea mai profundă, comunicarea poate fi definită ca *relația bazată pe co-împărtășirea unei semnificații*. Dacă informația este premisa absolut necesară unui act de comunicare, ea nu este însă și suficientă. Absența înțelegerii informației și a cadrului relațional, care îi ghidează și fixează sensul și semnificația, anulează „starea de comunicare” (o propoziție într-o limbă necunoscută există ca informație, dar, în absența cunoașterii limbii, deci a înțelegerii, ea nu va comunica nimic, la fel un gest atipic culturii noastre).

Accepțiunea propusă include câteva axiome:

- ◆ comportamentului uman, în ansamblul său, îi este intrinsecă dimensiunea informațională, care, receptată și corect decodificată, devine comunicare;
- ◆ a comunica înseamnă cu mult mai mult decât a stăpâni cuvintele; putem vorbi fără să comunicăm și să ne „împărtășim” celorlalți fără a rosti niciun cuvânt.
- ◆ absența *intenției comunicative* nu anulează comunicarea. Nehotărârea, neliniștea, blazarea, neputința etc. le transmitem chiar și atunci când nu le dorim.

Atributele fundamentale ale „omului comunicant” sunt surprinse în numeroasele studii și cercetări întreprinse de Watzlawick, Adler, Rodman, De Vito (apud Ezechil, 2002, p. 8-9):

- *comunicarea este tranzacțională*; ea este un proces, iar componentele ei sunt interrelaționate: cei ce comunică acționează și reacționează în sinergie unul cu celălalt;
- în orice situație interacțională *comunicarea este inevitabilă*, noi nu putem să nu comunicăm și nici nu putem să nu răspundem la comunicare;
- *comunicarea este un proces ireversibil*, ceea ce înseamnă că nu putem să anulăm ceea ce a fost comunicat;
- *comunicarea este simbolică*, deoarece ea presupune un ansamblu de semne și simboluri folosite în mod convențional și depinde de acordul ce se stabilește între cei ce comunică cu privire la regulile de comunicare;
- *comunicarea constă într-un sistem de semnale*; când semnalele comunicate se contrazic unele pe celelalte, mesajele sunt contradictorii;
- *comunicarea presupune atât dimensiunea contextului* (cu referire la cadrul exterior, social al comunicării), *cât și dimensiunea relaționării* (privitor la conexiunile existente între vorbitor și ascultător);
- *secvențele de comunicare sunt întrerupte pentru procesare*, diferiți indivizi împart secvențele de comunicare în mod diferit în stimulări și răspunsuri;
- *comunicarea presupune tranzacții simetrice și complementare*; în relațiile simetrice interlocutorii oglindesc fiecare comportamentul celuilalt, pe când în relațiile complementare, comportamentele sunt diferite, astfel încât comportamentul unuia servește ca stimul pentru comportamentul celuilalt.

Formele comunicării

Comunicarea verbală

Pentru a îmbunătăți eficiența comunicării verbalizate Hybels și Weaver (1989, apud Pânișoară, 2004, p. 73) recomandă focalizarea atenției asupra următoarelor idei:

- > **Ce dorim să comunicăm?** Chiar dacă răspunsul pare simplu, nu trebuie să ometem faptul că, de multe ori, pornim o comunicare înainte de a fi reflectat îndeajuns la totalitatea ramificațiilor pe care comunicarea noastră le poate avea în percepția celuiilalt;
- > **Cum dorim să o facem?** Mai precis, ce limbaj vom folosi, limbaj direct adaptat publicului-țintă;
- > **Cui ne adresăm?** Emițătorul va ține seama de experiența anterioară, directă a publicului cu astfel de mesaje.

În context educațional, aceste coordonate ale comunicării verbale iau forma unei „scale”, propusă de Danielson (apud Pânișoară, 2004, p. 74):

Tabelul nr. 3 - Scala propusă de Danielson privind comunicarea

| ELEMENT | NIVEL AL PERFORMANȚEI | | | |
|---|---|---|---|--|
| | Nesatisfăcător | De bază | Competent | Remarcabil |
| Modul de a conduce lecția și metodologia aplicată de profesor | Induce confuzie cursanților. | Sunt clarificate după confuzia inițială a elevilor sau sunt excesiv de detaliate. | Sunt clare pentru toți cursanții și conțin un nivel de detaliere optim. | Sunt clare pentru toți cursanții și anticipează posibilele neînțelegeri ale acestora. |
| Limbaj oral și scris | Vorbirea profesorului este la un nivel sonor slab. Limbajul poate conține multe erori gramaticale sau de sintaxă; vocabularul poate fi neadaptat, vag sau utilizat incorect, inducând cursanților o stare de confuzie. | Limbajul verbal al profesorului este la un nivel sonor acceptabil. Amândouă sunt utilizate corect. Vocabularul este, de asemenea, corect, dar limitat sau nu este corespunzător vârstei ori experienței (cognitive, afective etc.) cursanților. | Vorbirea profesorului este clară și corectă. Vocabularul folosit este potrivit vârstei și intereselor cursanților. | Vorbirea profesorului este corectă și expresivă, cu un vocabular bine ales, care îmbogățește lecția. |

Principii ale comunicării orale:

- presupune un mesaj; mesajul trebuie să includă elemente de structură (bazale, pe care receptorul să-și fundamenteze înțelegerea), elemente de actualitate, interes și motivație pentru ascultător, elemente de feedback, elemente de legătură între părțile sale principale, claritate și coerență internă etc.;
- comunicarea orală presupune oferirea unor suporturi multiple de înțelegere a acestui mesaj: cel mai important este cel iconic, susținut de materiale adiționale care fac inteligibil și credibil mesajul, pe de o parte, și, pe de altă parte, de concordanța dintre mesajul verbal și cel nonverbal, acesta din urmă văzut aici în rolul său de întărire;
- comunicarea orală este circulară și permisivă, în sensul că permite reveniri asupra unor informații, detalieri care nu au fost prevăzute atunci când a fost conceput mesajul;
- comunicarea orală este puternic influențată de situație și ocazie (același mesaj poate fi receptat diferit de aceiași receptori, în funcție de dispoziția motivațională, factori de stres și oboseală, condiții favorizante sau nu ale contextului comunicării);
- comunicarea orală este puternic influențată de caracteristicile individuale ale emițătorului (un profesor care este un bun orator va fi receptat într-o măsură mai extinsă de către elevii săi ca fiind bine pregătit);
- comunicarea orală posedă și atributele necesității (nevoia omului de a comunica), aleatorului (comunicarea orală oferă o mare proporție de elemente întâmplătoare) și nelimitării (comunicarea orală este practic nelimitată) etc.

Unii autori (Stoica-Constantin, 2004, p. 51) includ în categoria limbajului verbal și *metalimbajul*, care constă într-un mesaj implicit, ascuns în cuvinte și fraze care par a spune altceva, un mesaj care trebuie descifrat, citit printre rânduri. Interlocutorul lasă impresia că îți comunică ceva anume, dar îți dai seama că, de fapt, el ascunde o realitate, niște idei sau atitudini pe care, din interes sau delicatețe, nu le dezvăluie în mod direct. Fiind o exprimare politicoasă, metalimbajul atenuează șocul, reduce frustrarea la primirea informației neplăcute și menajează stima de sine a receptorului. Metalimbajul este tot mai mult folosit în viața cotidiană, mai ales urbană, și în exprimările oficiale.

Comunicarea paraverbală

Include viteza cu care vorbim, ridicarea sau scăderea tonului, volumul, folosirea pauzelor, calitatea vorbirii. Tonul real al vocii poate fi descoperit dimineața, după trezire. Cu fiecare oră ce trece, oboseala distorsionează timbrul și înălțimea vocii. În 1965, Kasl și Mahl (apud Pânișoară, 2004, p. 77) au arătat că, dacă ne aflăm într-o stare puternic emoțională (furie sau îngrijorare), vom face mai multe greșeli de exprimare, ne vom bâlbâi sau vom face mai multe pauze urmate de interjecții ca „ăăă” decât facem de obicei. Interlocutorul nostru va resimți aceste elemente și va reacționa la ele. Incluzând paralimbajul în ansamblul elementelor de comunicare nonverbală, Argyle, Alkema și Gilmour (2003, apud Pânișoară, 2004, p. 77) au efectuat un experiment în urma căruia au concluzionat că oamenii reacționează cu o probabilitate de cinci ori mai mare la indiciile nonverbale decât la cele verbale (astfel, când comunicarea nonverbală o contrazicea pe cea verbală, subiecții experimentului aveau tendința de a ignora cuvintele).

Viteza cu care vorbim nu reprezintă o valoare dată; astfel, nu există un anumit ritm al expunerii care să facă eficientă comunicarea. Un bun comunicator va ști să varieze această viteză în funcție de receptorii mesajului și de mesajul propriu-zis. De obicei, la începutul expunerii se folosește un ritm mai lent, de introducere, care crește în intensitate pentru a ilustra mai bine importanța sau dinamismul miezului mesajului.

Ridicarea sau scăderea tonului și volumul reprezintă, la rândul lor, factori variabili între câteva limite, în sensul că un ton ridicat poate să sune neplăcut/ strident, sau un volum prea scăzut poate să oblige ascultătorul la un efort suplimentar, care să îi micșoreze aria temporală la care poate să dezvolte o atenție maximă; astfel, anumite părți ale mesajului pot fi subliniate prin aceste variații de ton și de volum.

Când toți acești factori sunt adiționali cuvintelor, ei pot schimba înțelesul a ceea ce dorim să transmitem. Iată de ce trebuie remarcat că numai în mod arbitrar sau în scop funcțional-didactic putem separa comunicarea verbală de cea nonverbală, ele aflându-se pe un continuum extrem de flexibil; într-adevăr, un mesaj este mai credibil și suportă o înțelegere mai profundă atunci când, în transmiterea lui, suporturile verbal și nonverbal se îmbină eficient.

Comunicarea nonverbală/ corporală

Funcțiile comunicării nonverbale sunt (Hybels, Weaver, 1989; DeVito, 1988, apud Pânișoară, 2004, p. 84):

- comunicarea nonverbală are menirea de a o *accentua* pe cea verbală; astfel, profesorul poate întări prin anumite elemente de mimică sau de gestică importanța unei anumite părți din mesajul transmis în timpul orelor;
- comunicarea nonverbală poate să *completeze* mesajul transmis pe cale verbală; să ne închipuim, spre exemplu, același material înregistrat și audiat apoi de elevi și, în al doilea caz, prezentat de cadrul didactic la propriu; anumite părți ale mesajului verbal pot astfel nu doar să fie accentuate, ci, mai mult, ele pot fi completate fericit cu un impact considerabil asupra sporirii motivației învățării; (alte exemple: cineva care spune o glumă zâmbește în timp ce face acest lucru, cineva care anunță o veste tristă are o mimică în concordanță cu aceasta);
- comunicarea nonverbală poate, în mod deliberat, să *contrazică* anumite aspecte ale comunicării verbale; atunci când, spre exemplu, trebuie să efectuăm o critică, un zâmbet care contravine aspectului negativ al mesajului verbalizat poate să instaureze o atmosferă pozitivă și relaxantă care să facă - aparent paradoxal - critica mai eficientă în urmărirea scopurilor acesteia privind schimbări comportamentale la nivelul persoanei mustrate (nu trebuie însă să ometem faptul că această funcție a comunicării nonverbale este variabilă deoarece, în lipsa unei folosiri judicioase a ei, existența unor contradicții între mesajele verbale și cele nonverbale poate face comunicarea necredibilă, introducând elemente de confuzie);
- o altă funcție a comunicării nonverbale este aceea de a *regulariza fluxul* comunicațional și de a pondera dinamică specifică comunicării verbalizate;

- comunicarea nonverbală *repetă* sau *reactualizează* înțelesul comunicării verbale, dând astfel posibilitatea receptorului comunicării să identifice în timp real un îndemn aflat în „spatele” unei noțiuni/ afirmații;
- în sfârșit, elemente ale comunicării nonverbale pot să *substituiască* aspecte ale comunicării verbale (spre exemplu, atunci când, printr-un gest, profesorul îi indică unui elev să răspundă).

Informațiile corporale ale limbajului nonverbal se transmit prin indicii de două categorii (Stoica-Constantin, 2004, pp. 54-57):

- *statice* (înfățișarea, aparența): structura corpului, fizionomia, ridurile, îmbrăcămintea, machiajul;
- *de mișcare*: mimica (expresiile feței în mișcare, privirea), pantomima (gesturi și mișcări ale brațelor, umerilor, posturii capului, gâtului), mirosuri, pipăit.

Importantă este *orientarea și focalizarea privirii*, care dau informații despre gradul de apropiere resimțit de interlocutor. El poate aborda privirea *oficială*, rezervată și respectuoasă (fixată undeva la baza nasului, între sprâncene), *de anturaj*, între prieteni, colegi, persoane apropiate (privirea oscilează sau este difuz orientată între ochi și gură), sau *intimă, erotică* (privirea baleiază între ochi și baza gâtului sau chiar mai jos). Se mai referă apoi și la *durata* privirii. Durata optimă a fost denumită de un sociolog „durata morală a privitului”.

În cultura occidentală, a noastră inclusiv, vom privi interlocutorul în ochi, dar nu mai mult de 50-60% din durata convorbirii și nu mai mult de 5 secunde odată, iar într-un context de afaceri, contactul vizual este semn al încrederii.

Distanțele interpersonale sau *zonele* (*intimă, personală, socială, publică*) au fost stabilite de Hall (1966) și sunt următoarele: zona *intimă* (15-46 cm), *personală* (46-122 cm), *socială* (1,22-3,60 m) și *publică* (peste 3,60 m).

Cel care se apropie mai mult decât cere buna-cuviință și confortul psihologic (sub 50 cm) o face pentru că:

1. nu are uzul relațiilor sociale, este needucat sau insensibil la aceste aspecte;
2. ne simte mai apropiați decât îl simțim noi sau decât este cazul;
3. vrea să ne intimideze și să ne dezarmeze psihologic.

În cadrul educațional, sistemul oferit de Galloway (apud Pânișoară, 2004, p. 84), prezentat în următorul tabel, privind comportamentul nonverbal în clasă, se constituie într-un instrument util, la îndemâna fiecărui cadru didactic, în observarea propriului comportament nonverbal și, mai ales, a rezultatelor acestuia, a modului în care influențează implicarea și dezvoltarea interesului elevilor și, în ultimă instanță, performanța școlară.

Tabelul nr. 4 - Sistemul lui Galloway privind comportamentul nonverbal al profesorului

| | | |
|---------------------|---|--|
| Influența directă | 1. <i>Congruent</i> Comportamentul nonverbal este în concordanță cu cel verbal, nu există mesaje „mixte”, limbajul trupului demonstrând un nivel echivalent cu sentimentele. | 1. <i>Incongruent</i> Comportamentul nonverbal îl contrazice pe cel verbal; spre exemplu, profesorul zâmbește când este supărat. Limbajul trupului este supracontrolat. Sentimentele sunt arareori arătate. |
| | 2. <i>Instrumental</i> Profesorul utilizează ideile elevilor, nonverbalul fiind consistent încurajat. | 2. <i>Superficial</i> Comportamentul nonverbal al profesorului nu indică un interes autentic pentru ideile elevilor (spre exemplu, plictiseala din expresia lui facială). |
| | 3. <i>Personal</i> Profesorul menține contactul vizual față în față, fiind „conectat” cu întreaga clasă și menținând o distanță „psihologică” confortabilă. | 3. <i>Impersonal</i> Profesorul evită contactul vizual; spre exemplu, vorbește cu ochii în podea sau menține o distanță excesivă. |
| Influența indirectă | 4. <i>Senzitiv</i> Tonul, ritmul vorbirii sunt proiectate pentru a menține interesul elevilor. | 4. <i>Nesenzitiv</i> Profesorul „zumzăie”, pas cu pas, cu mici variații în ton și păstrând un paravan la replicile elevilor. |
| | 5. <i>Implicat</i> Comportamentul nonverbal încurajează participarea elevilor în clarificarea direcțiilor și regulilor. | 5. <i>Îndepărtat/ neimplicat</i> Comportamentul nonverbal indică elevilor evitarea participării. |
| | 6. <i>Stabil</i> Comportamentul nonverbal este concordant cu un limbaj ferm în controlarea conduitelor negative. | 6. <i>Sever</i> Comportamentul nonverbal este sever, agresiv, încercând să intimideze elevii. |

Comunicarea didactică

Domeniul educațional este un compartiment esențial al organizării sociale și al culturii, în care se regăsesc toate caracteristicile comunicării general-umane, iar notele distinctive ale comunicării educaționale le dă faptul că este influențată în forme, mijloace și conținut de scopurile specifice acestui domeniu de activitate.

Este evident că fiecare element al schemei generale de comunicare (personajele, distanța dintre ele, așezarea, canalul de transmitere a mesajului, cadrul și contextul instituțional, tipul de cod, situația enunțiativă, repertoriile active sau latente, retro- acțiunile, factorii de bruijaj) este influențat de specificul instituțional și de logica proprie activității de învățare ca modalitate de instruire și educare.

Se pot sintetiza astfel câteva caracteristici ale comunicării specifice domeniului educațional (Ezechil, 2002, pp. 38-40):

- Procesul comunicării interumane se întemeiază pe o relație intersubiectivă; ea se stabilește între două entități complexe care acționează și reacționează mai mult sau mai puțin conștient una în raport cu cealaltă.
- Fiecare dintre partenerii relației educaționale participă la interacțiune cu întreaga personalitate (este vorba despre caracteristicile ce derivă din particularitățile de vârstă, experiență, mediu de proveniență, grad de cultură și instrucție, mentalități și stereotipii în relaționare).
- Relației de comunicare de tip școlar îi este caracteristică inegalitatea partenerilor (ca vârstă, ca experiență, ca nivel de cunoștințe posedate, ca putere etc.); cu toate acestea, adultul poate fi deficitar sub aspectul competenței de a comunica în aceeași măsură ca și novicele dacă nu acordă o atenție specială comportamentului său comunicativ.
- Relația pedagogică e centrată ca sarcini pe copil/ tânăr, iar ca putere pe adult. Din această cauză există riscul ca educatorul să-și asume un rol de emitent, dominant, iar elevul să-și asume un rol de receptor, pasiv.
- Dat fiind specificul organizațiilor școlare în acest context, se operează în același timp cu semnificații școlare și cu semnificații neșcolare. Aceasta înseamnă că partenerii emit, unii în raport cu alții, atât mesaje cu conținut informațional (cunoștințe), cât și mesaje cu conținut interpersonal (emoții, stări, atitudini). Modalitățile de emisie-recepție sunt și ele diversificate: verbale, paraverbale și nonverbale. Mesajele cu caracter interpersonal însoțesc, definesc și nuanțează mesajele cu caracter școlar.
- Pentru stabilirea unei relații de comunicare autentice este necesar ca interacțiunea să funcționeze după principiile circularității, ceea ce înseamnă crearea unor permanente oportunități de feedback (fiecăruia dintre parteneri - unul în raport cu celălalt și fiecăruia în parte - în raport cu desfășurarea proceselor de instruire și educație). Se conturează tot mai mult ideea proiectării activităților școlare în conformitate cu cerințele unei didactici comunicative care tinde să dezvolte ceea ce în mod obișnuit numim o „didactică psihologică”.
- Actorul principal care declanșează, menține și controlează aceste interdependențe este educatorul care, prin calitatea intervențiilor sale, demonstrează *competență comunicativă* și induce elevilor săi abilitatea de a comunica.
- *Personalizarea* comunicării face ca același cadru instituțional, același conținut formal (programă, manual), același potențial uman (clasa de elevi) să fie explorate și exploatare diferite și cu rezultate diferite.

Comunicarea didactică, numită și „comunicare educațională de tip școlar” (Ezechil, 2002, pp. 44-54) se referă din punct de vedere al conținutului la schimbul informațional al mesajelor cu caracter școlar.

Deși procesul este elaborat și condus de către profesor, el trebuie să corespundă capacității elevilor de preluare, prelucrare, dezvoltare a mesajelor sale. Astfel, profesorului îi revine sarcina de a proiecta și dirija atât circuitul conținuturilor școlare, cât și pe cel al conținuturilor afectiv-emoționale și atitudinale. Iată de ce „circularitatea relației profesor-elev este condiționată de efortul persuasiv al profesorului în direcția conținutului, iar prinderea elevului în circuitul comunicațional este condiționată de efortul empatic al profesorului în direcția partenerului” (Ezechil, 2002, p. 50).

În procesul comunicării didactice se produc anumite efecte atât în plan personal, cât și în plan interpersonal. Ele pot fi de ordin cognitiv (intelectuale), afectiv (emoționale sau atitudinale) și/ sau psihomotor având fie un caracter explicit, manifest, fie unul mai puțin vizibil, neexplicit.

Profundimea efectelor comunicării se datorează faptului că în comunicarea didactică schimbul informațional și interpersonal se realizează între subiecți și nu între două surse materiale. Așadar, *comunicarea didactică are un caracter psihosocial și este dominată de aspecte de ordin relațional și interacțional importante atât pentru producerea schimbului informațional din planul cunoștințelor, cât și a celor din planul stărilor și atitudinilor*. Toate aceste conținuturi sunt greu de conștientizat în momentul derulării lor firești, în clasă, dar ele influențează și afectează atât sfera subiectivă a partenerilor, cât mai ales calitatea interacțiunilor cu caracter școlar.

Coerența comportamentală este în fapt *tehnica didactică* (aici, tehnicile de comunicare). Acest concept redă în esență faptul că, prin stabilizarea unor manifestări comportamentale ele devin previzibile, creând posibilitatea comparării, evaluării și selectării lor după criterii de eficiență pentru a servi apoi drept referință în procesul formării profesionale și al optimizării practicilor școlare ale profesorului.

Capacitatea de a convinge (sau forța persuasivă) intră în categoria comportamentelor defnitorii pentru aptitudinea pedagogică. Unii oameni o dețin în mod natural, alții o câștigă mai greu, dar toți o dorim pentru avantajele pe care ni le conferă în raporturile interpersonale sau în domeniul profesional.

Vorbirea persuasivă se adresează unei nevoi firești pe care o are orice individ privitor la acceptarea unei informații când sursa este credibilă sau privitor la asimilarea a ceva nou doar atunci când noutatea poate fi integrată în experiența anterioară în domeniu. De aceea, o astfel de vorbire netezește calea pentru preluarea unui conținut cu caracter informativ.

Cea mai importantă atitudine care influențează favorabil schimbul informațional și interpersonal este considerat de autoarea Ezechil a fi *implicarea partenerilor*: profesorul să se implice pentru a reuși să-l schimbe pe elev (și să fie el însuși dispus să se schimbe dacă prin comportamentul său circuitul informațional și interpersonal este blocat), iar elevul să se implice pentru ca schimbarea programată de profesor să aibă loc.

Empatia este starea psihică de rezonanță, de comunicare afectivă cu semenul. Ea ajută la identificarea și înțelegerea psihologiei altei persoane. După unii autori, ea este identificabilă cu inteligența socială, iar după alții cu inteligența emoțională. Ea nu se reduce la simpla recunoaștere a stărilor emoționale, ci înseamnă a acționa în funcție de ele. Din punctul de vedere al elevului, empatia redă „procesul care conduce copilul să gândească ca și cum caracteristicile unei alte persoane sau grup de oameni ar aparține și lui” (apud Ezechil, 2002, p. 77).

Pentru profesor înseamnă o coborâre la nivelul de gândire și simțire a copilului, o transpunere mentală, imaginativă cu scopul de a-l înțelege și a-l ajuta, atât prin modul de tratare a conținutului, cât și prin maniera de abordare psihoafectivă.

Iată de ce atingerea scopurilor educaționale/ didactice este influențată de calitatea actelor de comunicare, iar a fi un bun profesor (în orice domeniu al artei și științei) înseamnă a avea și

competențe comunicaționale, unele dintre ele înnăscute, iar altele dobândite mai ales prin voință și efort pedagogic.

Profesorul cu vocație reușește să-și perfecționeze permanent conduita comunicațională datorită faptului că „nu tot ce intenționăm reușim să spunem, nu tot ce spunem se aude, nu tot ce se aude se și înțelege, se înțelege și ce nu spunem, iar ceea ce se înțelege nu depinde numai de noi ce devine” (Șoitu, apud Bălan, Boncu, Cosmovici, Cuceș coord., 1998, p. 243).

Dinamica procesului de predare-învățare în educație fizică și sportivă

Proiectarea conținuturilor operaționale

Acest subcapitol se referă la construirea proiectului didactic pentru activitatea curentă (lecția de educație fizică și sportivă).

Proiectul didactic se elaborează pentru activitățile curente de educație fizică și sport, între care lecția este cea mai frecvent întâlnită în practică. De aceea, trebuie să reflectăm asupra denumirii acestui document de planificare. Nu ar fi exclusă posibilitatea să-l numim „planul activității curente”. În literatura de specialitate, documentul care ordonează momentele lecției se numește în diferite feluri:

- plan de lecție;
- proiect de lecție;
- proiect didactic;
- proiect de tehnologie didactică;
- scenariu didactic;
- fișă tehnologică a lecției.

Proiectarea este specifică celor mai multe domenii de activitate umană. În învățământ, proiectarea se realizează de cadrele didactice în scopuri instructiv-educative sau "didactice". Unii pedagogi de profesie, localizând proiectarea didactică numai la nivelul lecției, au avansat ideea existenței unui algoritm procedural, care corelează patru întrebări esențiale într-o ordine tipic algoritmică. Aceste întrebări esențiale sunt următoarele:

- 1. Ce vei face?**
- 2. Cu ce vei face?**
- 3. Cum vei face?**
- 4. Cum vei ști dacă ceea ce trebuie făcut a fost făcut?**

Întrebările trebuie puse numai în această ordine, iar răspunsurile la întrebări trebuie să fie precise. Specialiștii spun că *întrebările* sunt **etape** iar soluțiile la *răspunsuri* sunt **operații ale fiecărei etape**. Ordinea executării lor este mereu aceeași, chiar dacă - uneori – sunt necesare unele reveniri, îmbunătățiri.

Etapa I

Unii o consideră ca fiind cea mai importantă, deoarece de ea depind celelalte etape, în sensul eficienței lor. Operațiile specifice acestei prime etape vizează identificarea și dimensionarea obiectivelor.

Precizarea clară a obiectivelor este condiția fundamentală a proiectării didactice corecte.

Obiectivele trebuie să fie concrete, să fie măsurabile, să fie în concordanță cu programa de specialitate și - mai ales - să fie compatibile cu timpul avut la dispoziție pentru realizarea lor.

Obiectivele sunt subordonate temelor de lecție. Temele lecției se extrag din cadrul unităților de învățare, însă se impun câteva precizări (Cârstea, 2000, p. 178):

- atletismul, gimnastica, baschetul, fotbalul, handbalul, voleiul etc. nu sunt teme, ci **domenii din care se iau temele;**

- jocurile de mișcare sau bilateral-sportive, ștafetele, parcursurile/traseele aplicative etc. nu sunt teme, ci **mijloace sau modalități de realizare a unor teme;**

- circuitul, organizarea pe stații, etc. nu sunt teme, ci **procedee metodice de exersare.**

Câteva reguli pentru formularea obiectivelor la educația fizică și sportivă școlară și unele exemplificări (după Cârstea, 2000, p. 179):

Pentru calitățile motrice în postură de teme, obiectivele vizează "dezvoltarea/educarea", "îmbunătățirea" sau "verificarea" unuia sau mai multor forme de manifestare, subliniindu-se și nivelul de localizare (membre superioare și/sau inferioare, trunchi, abdomen, spate, întregul corp etc.).

Exemplificări:

Tema: Viteza

Obiectivul: Dezvoltarea/educarea indicilor vitezei de reacție la nivelul întregului corp și a vitezei de deplasare pe distanțe medii (30-40 m).

Tema: Îndemânarea

Obiectivul: Îmbunătățirea preciziei de aruncare a obiectelor ușoare, în ținte fixe, cu fiecare membru superior.

Tema: Forța

Obiectivul: Dezvoltarea/educarea forței dinamice la nivelul principalelor grupe musculare.

Pentru deprinderile și/sau priceperile motrice în postură de teme obiectivele trebuie să vizeze etapa învățării motrice (însușire primară, consolidare, perfecționare sau verificare) și accentul care se pune pe una sau mai multe faze din execuția tehnică, tactică sau tehnico-tactică.

Exemplificări:

Tema: Săritura în lungime cu elan din alergare

Obiectivul: Consolidare, cu accent pe etalonarea elanului ("bătaie" într-un spațiu delimitat cu piciorul cel mai puternic).

Tema: Stând pe cap

Obiectivul: Consolidare, cu accent pe formarea triunghiului echilateral al punctelor de sprijin și pe ridicarea corectă a centrului de greutate și a membrelor inferioare.

Tema: Dribling multiplu printre obstacole (la baschet).

Obiectivul: Consolidare, cu accent pe protejarea corespunzătoare a mingii în funcție de obstacol.

Pentru acțiunile curente (cum este și lecția), obiectivele se mai numesc și scopuri imediate, adică **obiective operaționale**. De aici se deduce că pot exista și obiective neoperaționale, scopuri mai îndepărtate, care depășesc cadrul unor activități curente, realizându-se prin „însușirea” în timp a obiectivelor operaționale.

Etapa a II-a

Această etapă constă în stabilirea - prin analiză - a resurselor umane și materiale de care se dispune pentru desfășurarea lecției. De aceea, această etapă se mai numește și de "analiză a resurselor". În principiu, nu există decât trei resurse importante:

- a) conținutul învățării (informații, exerciții, probleme);
- b) capacitățile de învățare (psihologia celor care învață, interes, aptitudini, motivație etc.);
- c) condițiile concrete (de timp, spațiu, aparatură).

Primele două resurse sunt oarecum subiective: *resursa a)* se află în "dotarea" profesorului, iar *resursa b)* se află în "dotarea" elevului. Doar *resursa c)* este oarecum obiectivă. Mulți profesori, și de educație fizică și sport, fiindcă nu corespund resursele, modifică obiectivele, în loc să "procure" resursele sau să le adapteze la obiective. La modul concret, operațiile specifice acestei etape a II-a sunt:

- *analiza calității „materialului” uman cu care se va lucra (clasele de elevi, în cazul nostru);*
- *analiza condițiilor materiale concrete.*

Etapa a III-a

Această etapă, care cuprinde cele mai multe operații, vizează stabilirea strategiilor optime, adică a unor sisteme coerente de metode, materiale și mijloace ("cei trei M") pe baza cărora să se atingă obiectivele propuse pentru lecția respectivă. În această etapă este inclusă și dozarea efortului. Unii definesc această etapă ca pe una ce stabilește esența "scenariului didactic", care este un instrument eficace pentru evitarea hazardului în lecție. Dar, trebuie să înțelegem că nu se poate prevedea și planifica totul. Trebuie lăsat suficient loc spontaneității și creativității elevilor.

Etapa a IV-a

Este considerată crucială și se concretizează prin ultima operație a proiectării didactice. Se mai numește și "evaluarea eficienței activității curente". Această etapă este centrată pe elaborarea unui sistem de metode și tehnici de evaluare, care să fie în concordanță cu obiectivele operaționale și conținuturile fixate. În consecință, aceste metode și tehnici trebuie să fie funcționale pentru lecția care se proiectează, să "măsoare" nivelul de realizare a obiectivelor operaționale propuse.

În educația fizică și sportivă școlară conținutul și metodologia elaborării proiectului didactic pot fi analizate numai prin corelație cu etapele și operațiile proiectării didactice. Pot fi menționate, pe ansamblu, doar patru acțiuni/"operații" principale ale profesorului - specialist, care implică multe alte acțiuni/"operații" secundare.

Acțiunea – „operația” – I

Constă în precizarea obiectivului operațional subordonat fiecărei teme abordate în lecția care se proiectează (și care se desfășoară după-amiază sau mâine!). Concret, profesorul - specialist trebuie să completeze partea din dreapta planului de lecție cu temele și obiectivele lecției.

Cele mai multe probleme apar la stabilirea obiectivului operațional subordonat fiecărei teme abordate în lecție, mai ales dacă nu se înțelege în întregime relația "temă - obiectiv".

Tema rămâne aceeași pe parcursul ciclului tematic. Obiectivul reprezintă ceea ce trebuie să se realizeze din tema respectivă în fiecare lecție. Se poate menține același obiectiv operațional în maximum două-trei lecții succesive, dar sunt și situații în care obiectivul operațional se schimbă, pentru tema respectivă, de la o lecție la alta.

Acțiunea - „operația” - a II-a

Este reprezentată de consemnarea resurselor umane și materiale specifice, adică a așa - numiților "indicatori de recunoaștere și analiză" a lecției. Această consemnare se face - de regulă - în partea din stânga planului de lecție:

Unitatea școlară

Clasa de elevi

Efectivul _____ (M ____ F ____)

Data _____

Locul de desfășurare _____

Instalațiile, aparatele și materialele didactice specifice (care și câte?) _____

Este important să reținem că unii indicatori sunt extrem de semnificativi pentru acțiunile/"operațiile" următoare ale proiectării didactice în domeniu. Este vorba de compoziția numerică după criteriul sexului, dimensiunile locului de desfășurare, nominalizarea instalațiilor, aparatelor și a materialelor didactice specifice și stabilirea cantității necesare din fiecare.

Acțiunea - „operația” - a III-a

Constă în completarea, de către profesorul - specialist, a rubricilor specifice planului de lecție:

Tabelul nr. 5 – Tabelul corespunzător planului de lecție

| Partea lecției | Veriga lecției și durata ei | Conținut | Dozare | Formații de lucru și indicații metodice | Alte consemnări |
|----------------|-----------------------------|----------|--------|---|-----------------|
| | | | | | |

- La rubrica „**Părțile lecției**” se nominalizează, prin cuvinte partea de lecție în ordinea succesiunii lor (din cele patru părți ale lecției);
- La rubrica „**Verigi și durată**” se nominalizează, prin cuvinte, verigile în ordinea succesiunii lor și se menționează timpul alocat (în minute), astfel încât prin însumare să rezulte durata integrală a lecției.
- La rubrica „**Conținut**” se consemnează, în succesiunea lor, mijloacele, metodele și procedeele metodice preconizate pentru fiecare verigă. Pentru verigile tematice, sistemele de acționare sunt preluate din planul semestrial. Se impune precizarea că trebuie consemnat fiecare sistem de acționare (ex. „alergare cu genunchii sus”, „alergare cu joc de gleznă”, etc.) și să nu se consemneze "grupe" de sisteme ("exerciții de mers", "exerciții de alergare", "exerciții de front și formații" etc.). Se poate accepta ideea consemnării doar a "grupelor" de exerciții atunci când se elaborează o schiță de plan de lecție.
- La rubrica „**Dozare**” se consemnează, pentru fiecare element de la rubrica "Conținut", varianta cea mai funcțională, dacă este posibilă alegerea dintre mai multe variante. Se recomandă, de exemplu, ca exercițiile care implică deplasarea în spațiu a elevilor să fie dozate prin repere de tipul: lungimilor (L.) sau lățimilor (l.) locului de desfășurare a lecției, diagonalelor (D.), tururilor (și nu "turelor"! de teren sau de sală etc., deoarece acestea sunt mai ușor de reținut de către profesor, prin comparație cu dozarea în unități de timp (secunde sau minute) sau în unități de spațiu (metri, de regulă). Pentru sistemele de acționare din verigile tematice se preia dozarea prevăzută în anexa planului calendaristic semestrial.
- La rubrica „**Formații de lucru, modalități de exersare și indicații metodice**” se consemnează, așa cum rezultă și din denumire, următoarele:
 - formația de lucru, nominalizată prin cuvinte sau reprezentată grafic, pentru fiecare element de conținut; păstrarea formației de lucru anterioare se marchează prin ghilimele;
 - modalitatea concretă de exersare, din formația de lucru preconizată;
 - indicațiile metodice, atunci când este cazul;
 - a nu se confunda indicațiile metodice cu unele aspecte care țin de execuția corectă a actelor sau acțiunilor motrice, de tipul: "spatele drept", "brațele întinse", "privirea înainte", "coatele lângă trunchi" etc.;
 - indicațiile metodice pot viza tratarea diferențiată a elevilor, autonomia elevilor, unele teme pentru acasă sau verificarea lor; autoorganizare - autoconducere - autoapreciere etc.
- Rubrica „**Alte consemnări**” (fostă "Observații") se completează, dacă este cazul, numai după desfășurarea lecției, menționându-se "abaterile" de la ceea ce s-a prevăzut în plan și cauzele acestora.

Acțiunea - „operația” a IV – a

Este ultima și constă în stabilirea modalităților concrete de evaluare a nivelului de îndeplinire a obiectivelor operaționale specifice lecției care se proiectează. Pentru consemnarea acestor modalități, în cazul stabilirii lor de către profesorii-specialiști care se „respectă”, nu există rubrică în planul de lecție. Momentan, ele ar putea fi consemnate la ultima rubrică (Alte consemnări).

Evaluarea activității în educație fizică și sportivă

În sens larg, prin evaluare înțelegem o activitate prin care sunt colectate, asamblate și interpretate informații despre starea, funcționarea și/sau evoluția viitoare probabilă a unui sistem (fie acesta un elev, student, cadru didactic, instituție sau sistem de învățământ) activitate a cărei specificitate este conferită de unele caracteristici:

- este înțeleasă ca o componentă stabilă a procesului de învățământ, având preponderent un rol reglator atât pentru activitatea de instruire a elevilor cât și pentru îmbunătățirea strategiilor didactice;
- act necesar și obligatoriu în conducerea unui proces;
- are obiective precise;
- se desfășoară pentru cunoașterea rezultatelor subiecților, a progresului realizat;
- cunoașterea subiecților este un proces permanent, ritmic și evolutiv;
- finalizarea sa duce la optimizarea procesului instructiv-educativ;
- eficiența lui crește dacă se realizează multidisciplinar;
- stă la baza dirijării (corectării) acestui proces.

Fazele evaluării sunt: verificarea; aprecierea; notarea.

Verificarea:

- act didactic care evidențiază volumul și calitatea cunoștințelor și abilităților la un moment dat;
- este actul prin care subiectul este supus unei probe în scopul aprecierii pregătirii sale din punct de vedere cantitativ și calitativ în raport cu sarcina propusă;
- uneori probele sunt însoțite și de norme (baremuri) care exprimă cifric scala valorică a probei;
- natura probelor este diferită;
- se realizează în procesul instructiv-educativ în mod curent și periodic.

Aprecierea:

- reprezintă o judecată de valoare cu caracter de ierarhizare unor valori pe baza comparației;
- act didactic de estimare a valorii, nivelului, performanțelor, capacităților la un moment dat;
- acesta constituie o formă de reflectare a realității obiective în conștiința profesorului;
- urmează verificării și este necesară pentru a lua decizii optime;
- dacă rezultatele sunt măsurabile, aprecierea este obiectivă (adevărată);
- dacă ele sunt mai puțin măsurabile (este cazul elementelor tehnice și tactice) aprecierea este subiectivă;
- în acest caz depinde de:
 - pregătirea profesională;
 - experiența didactică;
 - modelul de execuție a probei;
- uneori imaginea modelului poate fi denaturată, falsă;
- aceasta este curentă și intră în algoritmul conducerii lecției.

Notarea:

- act didactic în care se măsoară și se validează rezultatul pregătirii elevului, care este reprezentat sintetic prin simboluri convenționale (note sau calificative);
- este rezultatul unității dialectice dintre verificare și apreciere;

- se materializează prin acordarea de note sau calificative;
- nota este o cifră de la 1 la 10 și ea trebuie să fie obiectivă și să îndeplinească mai multe funcții, care sunt și ale evaluării.

Definiția notei:

- nota este expresia unei măsurători, o cifră sau un calificativ care trebuie să reprezinte ce știe și ce poate un elev;
- nota trebuie să fie cât mai obiectivă.

Principalele funcții ale notei :

- didactică:
 - cât a recepționat subiectul și cum a fost transmisă informația;
 - totul trebuie raportat la cerințele programei;
 - reper pentru optimizarea procesului de instruire;
 - aceasta trebuie să fie individualizată adică să reflecte particularitățile biomotrice, starea de sănătate, nivelul aptitudinilor, precum și progresul realizat de elev pe o anumită perioadă de timp.
- educativă:
 - să determine la subiecți o atitudine activă, conștientă, pozitivă;
 - să nu fie o cale de îndeosebit;
 - să fie motivată valoarea notei;
 - nota este optimă când se găsește la congruența trinomului profesor – colegi – subiect.
- socială:
 - să cuprindă evoluția ulterioară optimă a absolventului prin aplicarea celor învățate în viața socială;

Factori de distorsiune în evaluare

Erorile de natură procedurală se referă în esență la acea categorie de factori distorsionanți care țin pe de o parte de condițiile tehnice și procedurile efective de realizare a autoevaluării și evaluării didactice, iar pe de altă parte de contextul educațional concret în care are loc derularea acestor procese.

Analizând această categorie de factori distingem, așa după cum precizam anterior, existența a trei tipuri fundamentale de erori procedurale:

- eroarea instrumentală;
- eroarea încadrării globale;
- eroarea succesiunii;

Anterior prezentării acestor tipuri de erori dorim să precizăm faptul că acțiunea acestora la nivelul realității educaționale este una conjugată, relația autoevaluare-evaluare suferind distorsiuni originare atât la nivelul condițiilor tehnice de realizare a autoevaluării și evaluării didactice cât și la cel al contextului educațional în care acestea se desfășoară.

Eroarea instrumentală

Eroarea instrumentală se referă la aspectele distorsionante ale relației autoevaluare-evaluare care se datorează unor inadvertențe sau inconsecvențe în organizarea și desfășurarea celor două procese amintite anterior.

Avem în vedere în acest context două surse de eroare, ambele determinate de fenomenul substituirii temporale: obiectivele esențiale ale evaluării sunt înlocuite în timp cu obiective de ordin secundar, iar criteriile secundare fie pot lua locul celor principale fie sunt inadecvat mixate cu acestea.

Astfel, spre exemplu, atât elevul cât și profesorul pot ajunge, din motive mai mult sau mai puțin justificate, în situația de a substitui obiectivele sau criteriile importante ale autoevaluării sau evaluării cu obiective sau criterii elaborate ad-hoc, inadecvate strategiei evaluative inițiale.

Profesorul poate fi tentat să se ghideze în demersul său evaluativ după unele aspecte de ordin secundar sau doar corelative obiectivelor principale ale evaluării, cum sunt acuratețea sau sistematicitatea, iar acesta din urmă poate lua în autoevaluare drept criteriu fundamental efortul depus pentru pregătirea lecției respective.

Dorim să precizăm în acest context faptul că luarea în considerare în autoevaluarea sau evaluarea didactică a unora dintre aspectele menționate anterior nu constituie erori în sine decât în măsura în care acestea sunt insuficient corelate cu obiectivele și criteriile stabilite apriori ca fiind esențiale pentru derularea celor două demersuri.

Eroarea încadrării globale

Eroarea încadrării globale, cunoscută în literatura de specialitate și sub numele de „efectul halo” se referă la aprecierea și semnificarea performanței școlare efective prin extrapolarea și corelarea acesteia cu performanțele școlare globale ale elevului. Astfel atât elevul cât și profesorul manifestă tendința de a face judecăți valorice luând în calcul, pe lângă nivelul performanței școlare efective, o serie de factori, de regulă aparținând realității spațiului educațional.

Ne referim în acest sens la faptul că, spre exemplu, notele anterioare ale elevului la materia respectivă sau la alte obiecte de studiu constituie adeseori un important reper de apreciere atât pentru demersul autoevaluativ al acestuia cât și pentru evaluarea didactică realizată de către profesor. Fenomenul încadrării globale, deși în esență același atât pentru elev cât și pentru profesor, cunoaște la nivelul subiecților acțiunii educaționale forme de manifestare relativ diferite.

Elevul procedează la demersul său autoevaluativ pornind aproape fără excepție de la imaginea sa de sine iar autoevaluarea unei anumite performanțe școlare se face pe acest fundal al imaginii de sine („eu, care sunt un elev bun, consider că...”).

Profesorul, la rândul său, manifestă tendința de a-și armoniza modul de apreciere a performanțelor școlare ale elevului în raport cu notele pe care acesta le-a acordat anterior sau în raport cu notele pe care elevul le are la alte discipline.

Eroarea încadrării globale riscă să arunce elevul în interiorul unui cerc vicios, imaginea de sine a acestuia fiind în mare măsură dependentă de evaluarea realizată de către profesor, evaluare care la rândul său este condiționată de evaluările anterioare, astfel încât reflectarea nivelului performanței școlare a elevului în note sau calificative devine astfel prea puțin susceptibilă de exprima adecvat progresul sau regresul școlar al acestuia.

Eroarea succesiunii

Eroarea succesiunii sau eroarea de contrast, cum mai este ea numită, se manifestă ca urmare a scoaterii reciproce în evidență a două performanțe școlare de niveluri diferite. Altfel spus, un răspuns foarte bun face ca un răspuns ulterior slab să apară ca fiind mai slab decât este în realitate, așa după cum un răspuns bun care urmează unuia slab pare mai bun decât este de fapt.

Eroarea succesiunii se manifestă ca tendință la nivelul profesorului, de cele mai multe ori involuntară, de a transforma comparația performanțelor școlare consecutive din suport pentru o evaluare cât mai obiectivă și mai adecvată realității educaționale în factor ponderator, adesea distorsionant, al aprecierii performanțelor școlare.

(Glava, 2009)

Bibliografie

- Adler, A. (1991). *Cunoașterea omului*. București: Editura Științifică.
- Allport, G. W. (1991). *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Baciu, C., Bocoș, M., Chiș, V., & Ionescu, M. (2001). *Pedagogie: suporturi pentru formarea profesorilor*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M. (2007). *Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M., Chiș, V., Dancsuly, A., & Ionescu, M. (1998). *Educația și dinamica ei*. București: Editura Tribuna Învățământului.
- Bocoș, M., Gavra, R., & Marcu, S.-D. (2008). *Comunicarea și managementul conflictului*. Pitești: Paralela 45.
- Bonchiș, E. (2000). *Dezvoltarea umana: aspecte psiho-sociale*. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest.
- Bonchiș, E., Popa, S., & Breban, D. (2002). *Învățarea școlară: teorii, modele, condiții, factori*. Oradea: Editura Universității Emanuel.
- Cârstea, G. (2000). *Teoria și metodică educației fizice și sportului*. București: AN-DA.
- Crăciun, M. (2009). *Psihologia educației fizice*. Cluj-Napoca: Risoprint.
- Crăciun, M. (2008). *Psihologia sportului*. Cluj-Napoca: Risoprint.
- Cucoș, C. (2006). *Pedagogie*. Iași: Polirom.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 182–185.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4, 227–268.
- Drăgan, I., & Partenie, A. (1997). *Psihologia invatarii*. Timișoara: Excelsior.
- Druțu, I., Radu, I., & Mare, V. (1991). *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj-Napoca: Sincron.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2006). A Test of Self-Determination Theory in the Exercise Domain. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 9, 2240–2265.
- Epuran, M. (1985). *Pedagogie și psihologie - lecția a II-a*. București: Institutul de educație fizică și sport.
- Eysenck, J. H. (2000). *Descifrarea comportamentului uman*. București: Teora.
- Filimon, L. (2001). *Psihologia educației*. Oradea: Editura Universității din Oradea.
- Glava, A. (2009). *Metacogniția și optimizarea învățării : aplicații în învățământul superior*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.

- Hein, V., & Hagger, M. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a physical education setting. *Journal of Sports Sciences* , 25(2), 149 – 159.
- Ionescu, M., Chiș, V., Bocoș, M., & Dancsuly, A. (1998). *Educația și dinamica ei*. București: Tribuna învățământului.
- Joița, E. (1999). *Pedagogia : știința integrativă a educației*. Iași: Polirom.
- Jung, C. G. (1996). *Personalitate si transfer*. București: Teora.
- Mărgineanu, N. (1999). *Psihologia persoanei*. București: Editura Științifică.
- Markland, D., & Tobin, V. (2004). A Modification to the Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire to Include an Assessment of Amotivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology* , 26, 191-196.
- Neculau, A., Chelcea, S., & Mitrofan, N. (2004). *Manual de psihologie socială*. Iași: Polirom.
- Piaget, J. (1998). *Psihologia inteligenței*. București: Editura Științifică.
- Prodea, C., & Cobârzan, H. (1999). *Metodica educației fizice și sportive școlare*. Cluj-Napoca: C&C.
- Radu, I., Iluț, I., & Matei, L. (1994). *Psihologie socială*. Cluj-Napoca: Exe.
- Rață, G. (2008). *Didactica educației fizice și sportului*. Iași: PIM.
- Rață, G., & Rață, B. (2004). *Didactica educației fizice școlare*. Bacău: Alma Mater.
- Standage, M., & Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology* , 72, 87-103.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumani, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences* , 21, 631–647.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist* , 19–31.
- Wilson, P., Mack, D. E., & Grattan, K. P. (2008). Understanding Motivation for Exercise: A Self-Determination Theory Perspective. *Canadian Psychology* , 250–256.